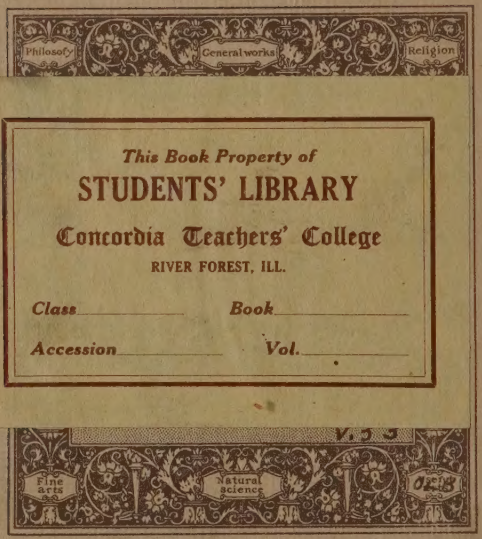
370.5
A178E
K83



X226

Evangelisches Schulblatt

begründet von **Fr. W. Dörpfeld.**

In Verbindung mit

Rektor **E. Hindrichs**, Barmen; Rektor **C. Foltz**, Barmen;
Konsistorialrat Dr. **G. von Rohden**, Steglitz b. Berlin;

Rektor a. D. Becker, Godesberg; Rektor Dams, Elberfeld; Töchterschull. O. Foltz, Eisenach; Sem.-Oberl. Freytag, Auerbach i. V.; Insp. a. D. Gelderblom, Hilden; Mittelschull. Grabs, Glogau; Töchterschull. Grosse, Halle a. S.; Pastor und Kreis-Schulinspekt. D. Hackenberg, Hottenbach; Hauptlehrer Halfter, M.-Gladbach; Schulrat Heine, Köthen; Töchterschullehrer Hermann, Barmen; Rektor Hollkamm, Wolmirstedt; Dir. Prof. Dr. Just, Altenburg; Rektor Lambeck, Remscheid; Rektor Lomberg, Elberfeld; Prof. Dr. Rein, Jena; Rektor Rude, Nakel (Netze); Hauptl. Rumscheidt, Haag; Hauptl. Starck, Nürnberg; J. Trüper, Dir. des Erziehungshauses auf der Sophienhöhe bei Jena; Rektor Ufer, Elberfeld.

herausgegeben von

C. Achinger.

Dreiundfünfzigster Band. 1909.

Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

Concordia Teachers College
RIVER FOREST, ILL.

CONCORDIA COLLEGE
RIVER FOREST
ILLINOIS
LIBRARY

Evangelisches Schulblatt.

Januar.

Zum neuen Jahre.

Vom Herausgeber.

Wenn das alte Jahr zu Ende geht, dann stellt sich bei manchen Menschen eine nachdenkliche oder gar melancholische Stimmung ein. Sie gehen wohl zum Silvestergottesdienst, auch solche, die sonst nicht zu den regelmäßigen Kirchgängern gehören; so ganz ins Blaue hinein kann man ja doch nicht leben, das wäre kaum menschenwürdig, die Scheidestunde des alten Jahres verlangt doch ihr Recht. Ist es nicht, als scheide ein guter Bekannter von uns — auf ewig! Da schickt sich wohl eine ernste Miene und Haltung, und auch im Äußern mag man schicklich das Grelle und farbig Lebendige meiden. — Man muß die Zeit nehmen, wie sie einem kommt: wenige Stunden noch, dann knallen die Böller, dann klingen die Gläser in froher Runde; auf allen Gesichtern nur Freude und Lebenszuversicht. Es lebe das Leben!

So verläuft Tausend und aber Tausenden der Jahreswechsel; und wieviele sind derer, die davon nicht genug haben, denen der Anfang eines neuen Jahres ein Anlaß zu ausgelassenster, tollster Lust ist, als wollten sie Einspruch erheben gegen alle Gedanken der Besinnung, des Ernstes, der Reue, neuer Vorsätze, ihnen ist das Leben nichts als ein Spiel, das jeder so lustig oder so schlecht spielen mag, wie er kann.

So ist des Menschen Seele wie eine Harfe, deren Saiten tönen unter der Hand der Zeiten, der Tage und Stunden, guter und böser, trauriger und heiterer. Herkommen und Gewohnheit haben ihre eigene Melodie, und wir meinen, so müsse es sein, denn wir machen es nicht viel anders, wie alle übrigen.

Aber ist das richtig, sich so zum bloßen Instrument, zum Werkzeug für ein Fremdes zu machen? Sollen wir nicht als Denkende, als Verantwortliche, als Persönlichkeiten uns unserer Rechte und Pflichten bewußt werden? Diese Frage in unserm Kreise aufwerfen, heißt schon, sie beantworten. Meine Seele ist in meine Hand gelegt; ich nähre und stärke sie, ich lähme und töte sie, je nachdem ich das Leben nehme und werte. Sie

soll tönen nach einer eigenen Weise, und das Fremde mag in leiser Harmonie von ferne mitklingen.

Wir leben in bedrängten Zeiten. Das ist nicht gemeint vom Standpunkt des Geschäftsmannes, obgleich wir die Schwierigkeiten nachfühlen und die Sorgen verstehen können, unter denen so manche seufzen; das ist auch nicht gemeint vom Standpunkte unseres Standes aus, obgleich wir auch da wohl wissen, wie schwer die Sorge um den wirtschaftlichen Bestand auf manchem lastet, der von Jahr zu Jahr, besonders aber nach den in der letzten Zeit gemachten Zusagen, auf Erleichterung hoffte.

Für einen großen Teil unseres Volkes, auch für die Mehrzahl unserer Standesgenossen, hat der Mangel abgenommen, ist des Entbehrens und Versagens weniger, ist des Wohlstandes, des Genießens und der Freude mehr. Was uns bedrängt, das ist eine innere Leere, eine innere Not. Es wird ja so sein, wie viele sagen, daß unsere Zeit einen stärkeren Zug zur Religion habe, aber dafür ist eine um so größere Unsicherheit in Dingen, die vordem klar und einfach und ewig schienen, ein Schwanken und Zweifeln, das das Herz unruhig macht. Die Fülle der Dinge, die auf uns einstürmen, die ungeheure Vermehrung des Einzelwissens auf allen Gebieten, die damit gegebene Zersplitterung unserer Interessen bringt eine große Gefahr für unser innerstes Leben.

Was ist vielen dieses innere Leben? Das Leben kennen und genießen, sich auswirken in Geben und Nehmen, in Arbeiten und Genießen, das heißt für viele leben. Und da das nicht so einfach ist, weil nämlich innerhalb der Güter und Genüsse Widersprüche sind, die sich stoßen und uns zum vollen Genuß nicht kommen lassen, so gehört nach ihrer Logik zum rechten Leben Weisheit, das rechte Leben verwandelt sich ihnen in eine Lebenskunst, und einen, der freilich das Leben verstand, den sie aber doch nur halb verstanden haben, verehren sie als eine Art Oberpriester dieses Geheimkultes; es ist Goethe.

Mit solcher Auffassung vom Leben haben wir nichts gemein, oder besser: Wir wollen damit nichts gemein haben. Denn in Wirklichkeit stecken wir ja alle in dieser Anschauung und in diesen Erwägungen, von daher kommt uns gerade unsere Bedrängnis; wir wollen satt werden von dieser Speise, die unsere Seele ewig hungrig läßt. Das Große, das wir haben, ist, zu wissen von dem ungeheuren Abstand zwischen Welt und Geist, zu fühlen das ewig Trostlose dieser Erdenschwere. Darüber uns zu erheben, das ist unser Kampf, das ist unsere Aufgabe.

Der Widerstreit der Mächte in uns ist ungleich zu den verschiedenen Zeiten. Der Beginn des neuen Jahres stellt uns an den Anfang eines neuen Stückes Leben. Wie wir hoffen!? Aber stehen wir nicht auch am

Ende eines Stückes Leben? Wie töricht, das eine zu nehmen, ohne das andere zu bedenken; jeder Tag gibt uns Werden und Vergehen. Das wissen wir wohl, zuweilen schaut uns der starre, blutleere Ernst an; ein Augenblick — und wir wollen nur weiter leben.

Was für eine Höhe ist das doch gewesen, von der aus einer sagen konnte: Unser keiner lebt ihm selber, unser keiner stirbt ihm selber! Was für eine Gemeinde, die mit ihm darin eines Sinnes war! Vielleicht denkt mancher, das sei eben die übergeistige Auffassung von Leuten gewesen, die als eine verschwindende Minderheit von reinerer Gesinnung in einer fremden, gottverlassenen Welt lebten, wie ein Tropfen in einem Meer. Da sei aller Verzicht auf Diesseitiges begreiflich gewesen. Daran mag etwas Richtiges sein, und gewiß können wir unsere Lebensarbeit nicht treiben nach dem Vorbild von Leuten, die die Zertrümmerung dieser ganzen Weltmacht mit ihrer Vergötterung des Fleisches in naher Zukunft sich dachten. Aber doch ist es so, daß auch wir nur in dem Maße weiter kommen, als wir jenes Wort, jene Auffassung uns zu eigen machen können. Schon in dem mehr äußerlichen Sinn: daß wir nicht uns selbst leben, sondern denen, unter die uns Gott gestellt hat als Arbeiter, Helfer, Freudebringer, schon in diesem Sinne ist dieses Wort wegweisend für uns. Das weiß und fühlt man längst, daß die Auffassung des Lebens, auch des sozialen Lebens, als eines Kampfes ums Dasein ebenso trostlos wie töricht ist. Nur in dem Maße bringt uns unser Wirken in der Welt Befriedigung und Gewinn, als es uns gelingt, andern etwas zu sein. Gewiß ist, daß sich diese Aufgabe nicht löst wie ein Rechenexempel; es ist eben eine Lebensaufgabe, eine sittliche Aufgabe. Alles Sittliche im eigentlichen Sinne vollzieht sich nicht wie eine natürliche Notwendigkeit; es stößt vielmehr überall gegen das Natürliche an. Wenn sich da nicht im Innern Spannkräfte auslösen, dann bleibt es bei schönen Gefühlen und Gedanken. Derselbe, der unsere soziale Aufgabe in die Worte gekleidet hat: Wer da will der Vornehmste sein, der sei der andern Diener, hat auch gesagt: Wer mir nachfolgen will, der verleugne sich selbst, nehme sein Kreuz auf sich und folge mir nach! Dieses „Sichverleugnen" weist hin auf Kampf, auf starke innere Widerstände.

Und gewiß ist, daß jenes Wort des Apostels auch seine Bedeutung, ja seine eigentliche Bedeutung in geistlichem Sinne hat. „Leben wir, so leben wir dem Herrn." Das ist ein hart Gebot, mag mancher denken. Wie könnten wir innerhalb unserer Berufsaufgaben, bei der Stellung, die heutzutage der Mann im öffentlichen Leben, die der Vorgesetzte den Untergebenen gegenüber einnimmt, so sprechen wollen? Das würde uns untüchtig machen für das praktische Leben, in dem wir doch nun einmal,

stecken, in dem wir für uns und die unsrigen den Unterhalt verdienen, in dem wir uns doch auch unsere Stellung erringen sollen. Die Forderung des Tages lautet: Weltbejahung; jenes Wort fordert die reine Weltverneinung!

Ist das alles richtig? Mir scheint, daß jene, an die Paulus schrieb, und auch Paulus selbst mehr in dem „praktischen" Leben gestanden haben, als wir gewöhnlich meinen; es gibt dafür mancherlei Anzeichen. Aber die Widerstände und Spannungen, um die es sich hier handelt, bestehen nicht zwischen dem sog. praktischen Leben und dem Leben des Geistes im Sinne Christi, sondern sie liegen auf sittlichem Gebiet; es sind also nicht notwendig natürliche Gegensätze, sondern Schwierigkeiten in uns, die darum auch auf dem Boden und in dem Rahmen des persönlichen Lebens zu lösen sind und gelöst werden können. Wer im Glauben die rechte Stellung gewonnen hat, der kann auch sagen: Ich vermag alles durch den, der mich mächtig macht.

Es ist also innerhalb der Persönlichkeit ein Ausgleich möglich; ist dieser gefunden, dann ist nicht etwa ein Kompromiß geschaffen zwischen dem natürlichen und dem geistigen Menschen, sondern dann wird das Geistige das Natürliche durchdringen und zu rechtem segensreichem Wirken befruchten. In solcher Stellung wird das rechte Augenmaß für die irdischen Dinge, für die wahren und tiefsten Aufgaben den Mitmenschen gegenüber gefunden, da wird das Gefühl zu wahrer Hingabe und der Wille zu nachhaltiger Anspannung gestärkt.

Es gibt Persönlichkeiten, die, soweit wir sehen können, dieses Ziel erreicht haben, die uns also zeigen, daß es sich hier nicht um bloße Träume handelt. Soweit wir sehen können, sage ich. Wollten sie selbst sich aussprechen, so würden wir von ihnen das alte Zeugnis hören: „Nicht, daß ich es ergriffen habe oder schon vollkommen sei." Das Wort soll uns ermutigen, und nicht entmutigen. Denn wenn auch jene selbst ihre Gebrechen fühlten, so können wir uns doch ihrer Größe und Kraft freuen.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Religionsunterricht auf bekenntnistreuer oder bekenntnisfreier Grundlage?

Ein Wort zur Verständigung.

Von Th. Franke in Wurzen.

Leitwort: „Der Kampf um den richtigen Glaubensunterricht darf sich nicht in einen Kampf um den richtigen Glauben verwandeln. Der Kampf um den richtigen Glauben ist unabhängig von Schul- und Unterrichtsfragen zu führen.
Th. Franke.

Schon über ein Jahrhundert streitet man in der Erziehungslehre darüber, ob der Religions- oder Sitten- und Glaubensunterricht auf allgemein christlicher oder auf kirchlich bekenntnistreuer Grundlage zu errichten und auszubauen sei. Diese Frage kann von sehr verschiedenen Standpunkten aus beantwortet werden. Stützt man sich dabei bloß auf den Wert der Weltanschauungen, bloß auf die persönliche Glaubensstellung, sei es der Lehrer oder einzelner Eltern oder einzelner Richtungen, dann entbrennt stets ein Kulturkampf um die Weltanschauung und die persönliche Glaubensrichtung. Dadurch kann keine Verständigung erzielt werden; denn Weltanschauung steht gegen Weltanschauung, Glaubensrichtung gegen Glaubensrichtung. Keine will nachgeben, keine kann gezwungen werden, sich aufzugeben. So ist des Streites kein Ende. Zweifellos bleibt außerhalb der Schule der Kampf um die Weltanschauung nach wie vor bestehen. Das kann die Erziehungslehre nicht ändern. Das würde auch der bekenntnisfreie Religionsunterricht nicht ändern. Daraus folgt, daß die Erziehungslehre die Frage nicht oder nicht allein vom Standpunkt der Weltanschauung aus betrachten und entscheiden darf. Es darf nie heißen: Weil ich strenggläubig bin, fordere ich einen streng kirchengemäßen Gottunterricht; oder: weil ich freigesinnt bin, heische ich einen kirchenfreien Religionsunterricht. Dies wäre eine durchaus persönliche Kampfweise. Jede Weltanschauung ist aber letzten Endes persönlich. Darum müssen wir nach unpersönlichen Gründen forschen. Sie müssen es bewerkstelligen, daß auch ein freigesinnter Lehrer für einen kirchentreuen Religionsunterricht eintreten kann und muß, bloß deshalb, weil er die sachlich zwingenden Gründe dafür erkannt hat und sie unbedingt anerkennen muß. Nur so

kann man in der Lehrerschaft die so dringend notwendige Verständigung über die religionsunterrichtliche Grund- und Streitfrage[1]) erreichen.

Die sächsische Lehrerschaft hat sich zu Michaelis auf der Zwickauer Landeslehrerversammlung für die von Direktor Arnold in Chemnitz und Lehrer Arnold in Pirna aufgestellten Leitsätze erklärt. Rundheraus und offen haben sich diese weder für noch gegen den bekenntnistreuen oder bekenntnisfreien Religionsunterricht ausgesprochen. Die ihnen innewohnende Logik aber fordert nur den „undogmatischen" kirchenfreien evangelischen (Christi „Gesinnung" entsprechenden) Religionsunterricht. Darum heischen sie: der Religionsunterricht werde eine „selbständige" Veranstaltung der Schule; Festsetzungen über Lehrplan und Unterrichtsform seien „ausschließlich" Sache der Schule. Damit ward das kirchliche Mitbestimmungsrecht für aufgehoben erklärt. Die Aufhebung des kirchlichen Aufsichtsrechts in betreff des Religionsunterrichts forderte man ausdrücklich. „Dogmatischen" und systematischen Religionsunterricht lehnten die Leitsätze ab, der Katechismus Luthers solle nicht Grundlage der religiösen Jugendunterweisung sein; er sei als religionsgeschichtliche Urkunde und evangelisch-lutherische Bekenntnisschrift zu würdigen; der gesamte Religionsunterricht" stehe „im Einklang mit den gesicherten Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung und dem geläuterten Empfinden unserer Zeit."

Hiermit ward tatsächlich ein Religionsunterricht verlangt, der sich kirchen- und dogmenfrei zu halten hat. Die sächsischen Schulleiter beschlossen im Sechsmond zu Dresden, am evangelisch-lutherischen Bekenntnis soll festgehalten werden. Somit stehen sich in Sachsen Lehrerschaft und Leiterschaft in einer religionsunterrichtlichen Grundfrage scharf gegenüber.

Diese schwierigste aller religionsunterrichtlichen Streitfragen beherrscht auch das pädagogische Feld in ganz Deutschland. Vielfach ist ein Standeswunsch maßgebend, nämlich der Wunsch, daß die Lehrerschaft Herr, unabhängiger, freier Herr im eigenen Hause, in der Schule sein möchte. Das ist natürlich. Aber damit gibt man auch zu, daß die Frage eine Rechtsfrage ist. Als solche haben wir sie auch zu allererst zu behandeln.

Wer den bekenntnisfreien Religionsunterricht begehrt, stellt nicht eine rein pädagogische, sondern eine politische und zwar eine hochpolitische Forderung. Damit belastet er das Schiff der rein erziehungs- und kindesgemäßen Neugestaltung des evangelischen (katholischen usw.) Religionsunterrichts mit politischer Überfracht. Aus dem rein pädagogischen Kampf um die religionsunterrichtliche Verbesserung wird ein Kampf ums Recht

[1]) Diesem Ziele will auch meine Schrift „Die religionsunterrichtliche Streitfrage; kulturphilosophische Grundlegung des Religionsunterrichts", dienen.

in betreff des Religionsunterrichts. Unterrichtsfragen verwandeln sich in Rechtsfragen. Fragen des werdenden, des neu zu bildenden, zu erringenden Rechtes sind Machtfragen. Nicht das Gute an sich, das Richtige, Kindesgemäße, nein das Stärkere, die Mehrheit siegt.

Darum muß die Lehrerschaft zunächst darüber klar werden, ob sie einen solch hitzigen Kulturkampf um die Form, um die bloße Bekenntnisform des Religionsunterrichts heraufbeschwören will. Ohne die heftigsten Kämpfe im Volke, in den politischen, kirchlichen Parteien, in den Volksvertretungen ist die Entscheidung dieses Rechtsstreites, dieses Machtkampfes nicht möglich.

Diese scheinbar rein unterrichtliche Formfrage greift tief, ungeheuer ein in das gesamte Staatsrecht, Kirchenrecht, Staats- oder Landeskirchenrecht, Schulrecht und persönliche Bekenntnisrecht. Die Entrechtung der „Landeskirche" auf religionsunterrichtlichem Gebiete, die vollständige Trennung von Kirche und Staat, Kirche und Schule ist erforderlich.

Wir Lehrer halten viel und mit vollstem Rechte darauf, daß man uns in Sachen der Schule und vor allem des Unterrichts als erfahrene und erprobte Fachmänner betrachtet, achtet und beachtet. Nun wohl! Ziehen wir daraus die Folgerungen! Sind wir Lehrer als Lehrer die berufenen Fachmänner, wenn es sich um staats- und kirchenrechtliche und staatskirchenrechtliche Hauptfragen handelt! Verlangen wir Lehrer als Lehrer die religionsunterrichtliche Entrechtung der Kirche, dann maßen wir uns Rechte an, auf die wir als Lehrer kein Recht haben. Dann bekunden wir, daß wir uns vielleicht von persönlichen, aber nicht von sachlichen Gesichtspunkten haben leiten und verleiten lassen, die Grenzen unserer fachmännischen Einsicht und Befugnis zu überschreiten. Darum wachet, daß ihr nicht in die euch drohende Falle der Überschreitung eurer Zuständigkeit fallet!

Die Überschreitung der rein pädagogischen Zuständigkeit ist aber unabwendbar, sobald die religionsunterrichtlichen Umformungsforderungen so hoch gespannt werden, daß sie ohne rechtlich-politische Änderungen nicht durchgeführt werden können.

Hieraus folgt zweifellos, daß sich eine rein erziehungskundliche Neugestaltung des Religionsunterrichts innerhalb des gegenwärtig gültigen gesetzlichen Rahmens zu halten hat. Erweitern die Gesetzgeber einmal diesen Rahmen, dann wird die Religionsunterrichtslehre daraus die notwendigen lehrkundlichen Folgerungen zu ziehen wissen. Gewiß, die Lehrerschaft kann auch jetzt schon einen erweiterten gesetzlichen Rahmen für ihre pädagogische Reformarbeit ins Auge fassen. Dies Recht haben die Lehrer nicht bloß als Lehrer, sondern zugleich auch als Staatsbürger und

Väter. Dennoch ist unerläßlich, die religionsunterrichtlichen Verbesserungsvorschläge in zwei große Gattungen zu bringen:

1. Die religionsunterrichtliche Neugestaltung innerhalb des jetzigen rechtlichen Rahmens.

2. Die religionsunterrichtliche Neugestaltung innerhalb eines erweiterten, neuen gesetzlichen Rahmens.

Der zweite Fall gestattet dann eine Menge weiterer Besonderungen. Diese wären dann genau zu umgrenzen, und es wäre für jede besondere religionsunterrichtliche Voraussetzung ein eigener Umgestaltungsaufriß zu entwerfen.

Für den bekenntnisfreien Religionsunterricht kämen etwa folgende Möglichkeiten in Betracht:

1. Gestaltung des Religionsunterrichts auf gemeinprotestantischer Grundlage oder gemeinsamen Religionsunterrichts für alle Zweige der großen protestantischen Kirchenfamilie: eine Forderung, die vielfach Wirklichkeit ist, wenigstens in beschränktem Maße (in Sachsen nehmen einzelne reformierte Kinder am lutherischen Religionsunterrichte teil);

2. Gestaltung des Religionsunterrichts auf gemeinchristlicher oder trinitarischer Grundlage;

3. Gestaltung des Religionsunterrichts auf der Grundlage eines philosophisch strengen Eingottglaubens usw.

Ich verzichte auf weitere Aufzählungen. Fällt einmal die Schranke der Bekenntnismäßigkeit, dann werden die Forderungen leicht maß- und uferlos. Ein Blick in die Dogmengeschichte belehrt uns, wie mannigfaltig die hier in Betracht kommenden Umgestaltungsvorschläge sein können. Gründe kann jeder für sich vorbringen. Will man die „Christen" religionsunterrichtlich einigen, so können die Juden und die übrigen Eingottgläubigen auch Anspruch auf Aufnahme machen. Sind nur die „christlichen" Kinder einigungsberechtigt? Warum nur sie?

Unstreitig entscheiden bei jedem Machtkampfe ums Recht auch Gründe, ihr Gewicht, ihre durchschlagende, überzeugende Beweiskraft. Der Lehrer heischt vor allem Freiheit für den Pädagogen im Religionsunterricht, er will frei werden von kirchlicher Bevormundung, von kirchlichem Lehrzwang, von Rücksichten, die er als aus dem innersten Wesen der Sache — des religiösen Entwicklungsgangs des Kindes — herausgeboren nicht anzuerkennen vermag. Er will dem Kinde geben, was des Kindes ist. Er will dem Kinde, nicht der Kirche dienen. Er will ein Religionsdiener und nicht ein Dogmenlehrer für Kinder sein. Dies Bestreben ist an sich richtig, und kein Lehrer verdiente sein Recht, wenn er nicht den Mut hätte, um sein Recht zu ringen. Alles Recht ist erstritten

worden. Das gilt auch für das Recht der Schule. Doch hat jedes Recht seine Grenzen. Auf dem Gebiete der Schule aber hat der Lehrer nicht bloß Rechte, sondern auch Pflichten, d. h. es gibt Rechte anderer, die als solche anzuerkennen sind, die die Rechte der Lehrer begrenzen.

Die Aufhebung des kirchlichen Aufsichts- und Mitbestimmungsrechts in bezug auf den Religionsunterricht genügt gar nicht, um den Lehrer zum souveränen Herrn des Religionsunterrichts zu machen. Der Staat gewährleistet dem Kinde das Recht auf religiöse Erziehung und Unterweisung in der Schule. Die Erziehungsgewalt der Eltern ist zwar kraft des Bürgerlichen Gesetzbuches ein Ausfluß der elterlichen Gewalt, aber sie ist in Sachsen und andern Staaten Deutschlands durch Staats-, Kirchen- und Schulgesetze mannigfach beschränkt, insoweit die religiöse Erziehung in Betracht kommt. Der Staat — nicht die Kirche — fordert und gewährleistet jedem Kinde sächsischer Eltern eine religiöse Erziehung in bekenntnismäßiger Umrahmung, und dies deshalb, weil sich Religion und Bekenntnisform nicht trennen und am allerwenigsten bei einem Kinde auseinander halten lassen. Jede Kirche kann nur von ihren eigenen Mitgliedern fordern, daß sie ihre Kinder im Sinne des Kirchenglaubens unterrichten lassen. Die Eltern sind kirchenrechtlich gebunden, solange sie Mitglieder einer Kirche sind. So ist die Schule durch eine Reihe gesetzlicher Bestimmungen geradezu verpflichtet, die religiöse Schuljugenderziehung auf bekenntnismäßiger Grundlage zu vollstrecken und zwar im Sinne einer anerkannten, bestätigten oder bloß geduldeten Religionsgesellschaft.

Das ist ein Gebot des öffentlichen Rechts, das die rein privatrechtliche Zuständigkeit und Willkür der Eltern und Lehrer nicht wenig beschränkt. Ist es nun auch nicht unmöglich, daß der Gesetzgeber sich herbeiläßt, in einzelnen Punkten gewisse Erleichterungen und Freiheiten — namentlich den Eltern — zu gewähren, so ist doch völlig ausgeschlossen, daß die gesetzgebenden Körperschaften und die sonst in Betracht kommenden Kreise in den nächsten Jahrzehnten eine grundmäßige Umänderung der rechtlichen Ordnung der religiösen Jugendbildung vornehmen, am allerwenigsten im Sinne der Bekenntnislosigkeit.

Diese Grundlagen bleiben unangetastet, solange sich nicht unsere gesamten Kultur- und Bekenntnisverhältnisse völlig gewandelt haben. Unsere nationale Kultur hat weder die Kirche noch das Bekenntnis überwunden. Das Protestantentum und das Katholikentum besteht nicht bloß aus einigen abweichenden Glaubenssätzen. Es sind grundsätzlich verschiedene Weltanschauungen, gründlich verschiedene Denk- und Gefühls- und Verhaltungsweisen. Darum eben ist das Recht der Kirche und das Gebot des be-

kenntnismäßig gebundenen Religionsunterrichts noch kein Unrecht, noch nicht überlebt, sachlich noch nicht entrechtet, noch nicht kulturwidrig, wenn es nicht überspannt wird, was in Sachsen nicht zu befürchten ist.

Darum sind die Arnoldschen Leitsätze ihrer Zeit zum mindesten weit vorausgeeilt. Darum haben sie die sächsische Lehrerschaft zu einem ganz unzeitgemäßen Kraftaufwand verleitet. Schule und Bekenntnis können und dürfen nicht getrennt werden. Weil die Religion in die Schule gehört, kann auch der Bekenntnismäßigkeit der Zutritt nicht verboten werden. Wo die Religion hingeht, dahin folgt auch die Konfession. Der Einzelne, und das Kind ganz besonders, sind in bezug auf ihre religiöse Entwicklung auf die Fürsorge und Mitarbeit der Gemeinschaft — der Kirche — der Schule angewiesen. Durch die religiöse Erziehung erweisen Kirche und Schule dem Kinde eine unschätzbare Wohltat für seine Persönlichkeitsentfaltung. Sie machen es zum Teilhaber und Mitbesitzer der hohen religiösen Werte und Kulturgüter, als deren Hort und Pfleger und Verwalter die Kirche in erster Linie in Betracht kommt. Für diese Leistungen heischt die Kirche, der Staat vom Kinde — wenigstens der Regel nach — eine Gegenleistung. Sie besteht darin, daß es, mündig geworden, ein Glied der Kirche bleibt, die ihm die religiöse Erziehung gewährleistete. Nur so bleibt die Möglichkeit gewahrt, daß auch die folgenden Geschlechter dieselbe Wohltat empfangen.

Die Schule bildet mit der Kirche den Gesamtverband, dem die Aufgabe zufällt, die religiöse Erziehung und Beeinflussung der Menschheit auf den Stufen der Kindheit und Erwachsenheit in angemessener und erfolgreicher Weise zu bewirken. Da aber die Kirche den Menschen von der Wiege bis zum Sarge religiös umfaßt, so ist unumgänglich, daß die Schule als ein Glied des religiösen Erziehungs- und Beeinflussungsorganismus sich der übergeordneten Gemeinschaft unter- und einordnet, freilich nicht vorbehaltlos, nicht unbedingt, nicht unter Verzicht auf ihre Erfahrung und Einsicht auf diesem engbegrenzten Abschnitte.

Die Gestaltung des Religionsunterrichts ist öffentlich-rechtlich und kirchenrechtlich mehr oder minder geregelt und kann deshalb niemals eine vollkommen selbständige Veranstaltung und Leistung der Schule sein. Der Religionslehrer hat sich stets als Beauftragter zu betrachten, der den Lehrauftrag der Eltern, der Gemeinde, der Kirche und des Staates erfüllt.

Die Verteidiger des bekenntnisfreien Religionsunterrichts berufen sich vornehmlich auf nationale Gründe. Mit Schleiermacher erblicken sie im „nichtdogmatischen" Religionsunterrichte eins der wirksamsten Mittel, die nationale Wiedergeburt des deutschen Volkes herbeizuführen oder zu verbürgen. Mit Natorp sind sie fest überzeugt, daß der gemeinsame be-

kenntnislose Religionsunterricht der innern Zerklüftung unsers Volkes wehrt und die innere Einigung desselben mächtig fördert. Unstreitig ist die Förderung der inneren Einigung unsers Volkes eins der idealsten und höchsten und unerläßlichsten Schulerziehungsziele. Ich bekenne mich freudig aus tiefer Überzeugung als Anhänger der deutschen Nationalpädagogik.

Wie ist aber dieser Zwiespalt zwischen der kirchlich bekenntnismäßigen Religionsform und der innern Einigung des deutschen Volkes zu überwinden?

Das ist die große Aufgabe, die das deutsche Volk zu lösen hat, vom Kaiser an bis zum Sohn der niedrigsten Magd in unserm Reiche! Das ist die höchste Volksaufgabe, das ist nicht bloß eine Schulaufgabe. Diese Wirksamkeit der Schule bliebe ein Schlag ins Wasser, wenn die allgemeine Lage unser Volk immer wieder nicht bloß bekenntnismäßig, kirchlich, sondern auch allgemein geistig, weltanschauungsmäßig, sozial, wirtschaftlich, politisch zerklüftete.

Die kirchlich-bekenntnismäßige Spaltung kann die Schule nicht beseitigen, nicht einmal dämpfen, wenn sie bloß so tut, als wäre sie nicht vorhanden. Die kirchlichen Bekenntnisse hat die Schule als Reservatrechte zu betrachten, die sich die Staatsbürger durch die Verfassung haben gewährleisten lassen; doch hat sie durch ihren ganzen Geist, ihre ganze Art die Jugend so mit nationalem, deutschsittlichem Sinne zu durchtränken, daß die bekenntnismäßigen Vorbehalte in ihrer Wirksamkeit beschränkt bleiben auf das Gebiet, das niemals staatsgefährlich, staatsschädlich werden kann. Nicht das Bekenntnis ist zu bekämpfen, sondern nur seine staatswidrige Zuspitzung, seine Wucherung bis zum Glaubenshaß, bis zur Erstickung der Liebe zu und der Achtung vor den Volksgenossen andern Glaubens.

Die sittliche und rechtliche Pflicht der bekenntnismäßigen Duldsamkeit bietet die Bürgschaft, daß der Macht und Größe unsers Reiches das werde, worauf es gebührenden Anspruch hat.

Religion und Bekenntnis gehören zusammen wie Inneres und Äußeres. Aber der nationale Sinn ist ein Lebensprinzip, das in jeder Schulform, in jedem Religionsunterrichte gepflegt werden kann und muß; es ist unabhängig von jeder besondern Schulgestaltung; es muß dem Geiste des Lehrers entspringen; es muß über der Schule, über jedem Unterrichte, über allem ihrem Tun schweben wie Gott über dem Chaos. Wie Gott dann rief: Es werde Licht! so muß und wird auch der von nationalem Geiste erfüllte Lehrer im Kinde Licht verbreiten über die Pflicht und Notwendig-

keit, an der innern nationalen Einigung des deutschen Volkes mitzuringen, vornehmlich an und in sich.

Wir Lehrer fordern Vertrauen in unsere Tüchtigkeit, in unsere Berufstreue, in unsere amtliche Redlichkeit. Ganz recht! Nun, dann können auch die Kirche und ihre Vertreter solch Vertrauen für sich von uns fordern. Auch sie wollen Mitarbeiter sein an dem Werke der religiös-sittlichen Jugenderziehung. Wer will sich erkühnen zu behaupten, daß dort nicht auch ernste, pflichteifrige, erfahrene Fachmänner wirken! Wer will bestreiten, daß sie nicht auch die religiös-sittliche Wohlfahrt der Jugend zu fördern bestrebt sind.

Kirche und Schule ziehen an demselben Strange der religiös-sittlichen Jugenderziehung. Das können wir Lehrer niemals ändern. Selbst dann, wenn Schule und Kirche vollständig getrennt wären, wenn es nur Frei- oder Vereinskirchen gäbe, bliebe das so unabänderlich weiter bestehn. Ist es da nun nicht heilsamer und ersprießlicher für das Werk der religiös-sittlichen Jugendbildung, Kirche und Schule verständigen sich unter der vermittelnden, ausgleichenden Oberleitung des Staates über die Hauptgrundsätze dieses grundlegenden Werkes! Oder soll die Schule das Kind nach links und die Kirche es nach rechts ziehen! Wäre das nicht die größte Mißpädagogik, die sich denken ließe! Müßten wir Lehrer als Rechtsanwälte der Kinder nicht lebhaftesten Widerspruch gegen solch zwiespältige Mißerziehung erheben! Glaubt man, daß das Elternhaus eine solche mißerzieherische Behandlung seiner Lieblinge zulassen würde! Man kann letzten Endes zwar wohl die Kirche, aber nicht das Elternhaus entrechten! Durch das Elternhaus aber ist die Kirche stets imstande, sich den Einfluß auf den Religionsunterricht zu erringen, auf den sie vollgültigen Anspruch hat.

Die Schule braucht zu ihrer ersprießlichen Tätigkeit den Welt- und Gottesfrieden zwischen Staat und Kirche, zwischen Schule und Kirche, zwischen Elternhaus und Schule. Am meisten und tiefsten wird dieser gestört, wenn man alle diese Gemeinschaftskörper in unversöhnlich feindliche Heerlager auseinanderreißt. Wir brauchen keine Trennung von Staat und Kirche; uns frommt nur volles Einvernehmen zwischen Schule und Kirche, zwischen Elternhaus und Schule. Darum keine gewaltsame, keine von uns Lehrern erzwungene religionsunterrichtliche Entrechtung der Kirche; denn dadurch trieben wir die Kirche nur in die bitterste Schulfeindschaft.

Wir erstreben einsichtsvolle Anerkennung der kirchlichen Rechte auf den Religionsunterricht selbstverständlich keine unbeschränkten, keine die Schule und den Lehrer drückenden, sondern Rechte, aus denen sich für die Kirche

die heilige Pflicht ergibt, an dem Werke der religiös-sittlichen Jugendbildung nach bestem Wissen und Gewissen mitzuarbeiten. Eine richtig bemessene Arbeitsteilung fordern wir für Kirche und Schule. Die Kirche wahrt die Rechte der Bekenntnismäßigkeit und zerstreut schon dadurch alle unsern Unterrichtserfolg schädigenden Verdächtigungen und Zweifel an der Bekenntnistreue des schulischen Religionsunterrichts. Die Lehrerschaft aber vertritt die Rechte des Kindes auf einen erziehungs- und entwicklungsgemäß gestalteten Religionsunterricht. Teilung der Gewalten, Teilung der Pflichten: Das ist das Gepräge unserer Zeit auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens.

Wird Religion gelehrt, so sind Gottes- und Dogmenkunde niemals auszuschließen. Lebt man Religion bloß vor in allerhand religiösen Handlungen, Gebräuchen, Andachten, Gebeten, dann wird es nicht zu einer begrifflichen Abspaltung der Gotteskunde kommen, solange man bloß in religiösen Gefühlen und Handlungen lebt. In dieser unbedingten Lebensform kann Religion in der Schule niemals vorgelebt werden, die Schule muß zum Mittel erkenntnismäßigen Unterrichts greifen. Daher kann sie auch die Theologie niemals ganz entbehren. Damit ist aber auch der Theologe der vollgültige Fachmann für den schulischen Religionsunterricht, so weit dieser der Theologie nicht entraten kann. Für die Religionslehre aber und die Art, wie sie und auf welchen Altersstufen sie und in welchem Maße sie dem Kinde zu bieten sei, ist der Religionslehrer, wissenschaftlich genügend vorgebildet und praktisch wohl erfahren, als Fachmann zu betrachten.

Entsteht ein Zuständigkeitsstreit zwischen dem Theologen und Pädagogen, so haben beide von Gott die Vernunft und das Gewissen erhalten, um den Streit zu schlichten — zugunsten der Religion und des Kindes unter voller Rücksicht auf die Kirche. Darein hat sich auch die Schule zu fügen. Nicht gegen die Kirche, nicht im Kampfe wider die Kirche, nein, im Verein mit ihr erstreben wir die pädagogische Neugestaltung des Religionsunterrichts. Ohne und wider die Kirche wäre jede religionsunterrichtliche Reform ein Danaergeschenk. Ein Redner in Zwickau empfahl die Annahme der Leitsätze, weil sie am Ende den Ausschluß des Religionsunterrichts zur Folge hätten. Von seinem Standpunkte aus war das folgerichtig gedacht.

Wir Lehrer haben kein Recht, die Kirche und noch weniger die Elternschaft und am allerwenigsten die Kinder zu entrechten, zu entrechten im Hinblick auf das Recht der bekenntnismäßigen Einfassung der Religion. Es gibt keine Religion an sich, außer in Lehrbüchern der Religionsphilosophie.

In jedem menschlichen und kindlichen Geiste nimmt sie naturnotwendig entweder eine kirchlich oder eine rein persönlich erkenntnis- und bekenntnismäßige Form an. Jedes Kind hat dies Natur- und Grundrecht auf die ihm gemäße Erkenntnis- und Bekenntnisform der Religion. Darum kann der Lehrer und sein persönlicher Glaube niemals unumschränkter Alleinherrscher auf dem Gebiete des Religionsunterrichts sein. Er ist gebunden an eine Verfassung, die er unverbrüchlich inne zu halten hat. Wer wollte auch dem Kinde zumuten, daß es alljährlich mit jedem neuen Religionslehrer seinen Glauben umlernt, daß es „umglauben" lernt, daß es sich alljährlich glaubensmäßig häutet!

Die Verfassung gewährleistet jedem Staatsbürger Glaubens- und Gewissensfreiheit. Die Verfassung des Religionsunterrichts zwingt den Religionslehrer, dem Kinde als dem werdenden Staatsbürger dessen Glaubens- und Gewissensfreiheit nicht zu beschränken. Nun hat man gesagt: Darum eben muß der Religionsunterricht vom Kinde aus und nur von dem Kinde aus gestaltet, umgestaltet und neugestaltet werden. Aus dem Boden dieser Forderung der reinen Kindesgemäßheit des Religionsunterrichts ist die Forderung des bekenntnisfreien Religionsunterrichts entsprossen.

Das Schlagwort enthält erstens eine große Wahrheit und zweitens — eine große Einseitigkeit. In die Schule tritt nicht „das" Kind ein. Darum kann auch der Religionsunterricht nicht allein von „dem" Kinde aus gestaltet werden.

In die Schule, in unsere evangelische Schule treten evangelische Kinder ein, die durch die evangelische Taufe in den Schoß der evangelisch-lutherischen Kirche bereits aufgenommen und für sie bestimmt und auch mehr oder minder in ihrem Sinne erzogen worden sind. Darum kann der Religionsunterricht der evangelischen Schule nur vom evangelischen Kinde aus gestaltet, um- und neugestaltet werden. Hierin haben wir den unumgänglichen naturgemäßen Ausgleich zwischen den Rechten der Einzelperson und denen der Kirchengemeinschaft. Der Taufschein oder eine andere rechtsgültige Willenserklärung der Eltern bietet die unerläßliche rechtliche Grundlage für den Religionsnnterricht. Sie kann durch keine rein pädagogische Erwägung ersetzt oder entbehrlich gemacht werden.

Das evangelisch getaufte Kind, das bereits von seinen Eltern mehr oder minder im Sinne seiner Kirche erzogen und zum mindesten dazu bestimmt ist, ein Glied dieser Kirche zu werden: dieses evangelische Kind hat das unabstreitbare Grund- und Naturrecht auf den evangelisch-lutherischen Rahmen des schulischen Religionsunterrichts. Welcher Lehrer möchte es vor seinem Gewissen verantworten, dieses öffentlich anerkannte Grundrecht

des evangelischen Kindes zu verletzen, vielleicht bloß deshalb verletzen, weil es ihn wie Leipacher [1]) einmal überfreireligiös juckt! Ich habe eine höhere, eine bessere Meinung von der Gewissenhaftigkeit und der Berufstreue des Lehrerstandes. Aber auch grundsätzlich ist die Bekenntnismäßigkeit des Religionsunterrichts anzuerkennen als ein pädagogisches und rechtliches Grundgesetz aller religiösen Erziehung.

Gewiß, die Religion darf unter dem Bekenntnis und der Dogmenkunde nicht verkümmern; darin stimmen wir rückhaltlos den Arnoldschen Leitsätzen und andern zu. Aber die Bekenntnismäßigkeit muß den Rahmen darstellen, in den man das kostbare Bild des Religionsunterrichts hineinspannt. Das Bild soll mehr wert sein als der Rahmen; darum fordern und fördern wir eine echt pädagogische Um- und Neugestaltung nicht des Religionsunterrichts schlechthin, sondern des evangelisch-lutherischen in Sachsen, Preußen usw. Innerhalb des bekenntnismäßigen Rahmens heischen auch wir weitgehende Freiheit für den lehrkunstgemäß wirkenden Lehrer, für den Pädagogen und Methodiker des Religionsunterrichts. Die Bekenntnisform ist aber das Bett, das den Strom des im Kinde lehrkunstgemäß erzeugten religiösen Lebens verhindert, im Sande der Uferlosigkeit und der gefühlsmäßigen Verschwommenheit zu versickern; sie ist die unerläßliche Schutzwehr, die der Schule und dem Religionslehrer den Welt- und Gottesfrieden auf religiösem Gebiete wahrt und schirmt.

Die Arnoldschen Leitsätze gestatten den evangelisch-lutherischen Bekenntnisrahmen nicht, weil er ihnen zu eng ist. Sie fordern den allgemeinevangelischen, weil er weiter ist. Sie wollen Bekenntnislosigkeit hinsichtlich der lutherischen und wohl auch der reformierten, sowie der römisch-katholischen Kirchenlehre. Dafür tauschen sie eine neue Bekenntnisform und Glaubenslehre ein. Gewiß sind diese mehr oder minder in der gemeinevangelischen enthalten. Doch wer wollte deren Abweichungen, deren Verschiedenheiten leugnen!

Die gemein-evangelischen Glaubenslehren sind unbestimmter, unentschiedener, allgemeiner, gemeinsamer als die lutherischen usw. Wären sie die Bekenntnislehre einer anerkannten Religionsgesellschaft, besönne ich mich keinen Augenblick, sie als berechtigt anzuerkennen für ihre Glieder. Denn für sie müßte ich dann alles das in Anspruch nehmen, was vorher ausgeführt worden ist. Aber die Arnoldschen Leitsätze täuschen sich, wenn sie annehmen, sie stünden auf bekenntnislosem Boden. Sie haben nur einen andern Bekenntnisgrund, sie haben nicht bloß die Dogmatik und Theologie,

[1]) Der bekannte Lehrer, der wegen „wissenschaftlich" sein sollender Äußerungen über biblische Geschichten usw. seines Lehramtes entsetzt ward.

im Religionsunterricht beschränkt, nein, sie haben eine neue, eine andersartige Glaubenslehre gefordert. Damit geraten sie auf eine schiefe Ebene und setzen die Schule in ein schiefes Licht der Kirche und der Elternschaft gegenüber. Sie wollen nicht bloß den Religionsunterricht — sondern vor allem die Kirchenlehre umgestalten. Sie erstreben nicht bloß eine Reform der religionsunterrichtlichen Formenlehre, sondern eine Reform der theologischen Stofflehre des Religionsunterrichts.

Die Schule hat nicht den Beruf zur Fortbildung und Umgestaltung der Kirchenlehre. Sie ist keine Stätte der Kritik der reinen Vernunft. Sie ist nicht imstande, das Kind bis an das Ende, das letzte Ziel aller religiösen Persönlichkeitsentwicklung zu führen. Sie kann dem reifenden Manne und Weibe nicht ersparen, sich selbst die rein persönliche Glaubensauffassung zu erringen, zu erringen im Kampfe widerstreitender Gedanken und Empfindungen. Die Schule kann nur die Grundlagen religiöser Erziehung und Entwicklung bieten, aus und auf denen die Blume der Glaubenspersönlichkeit erspießt. Freilich vorbereiten und erleichtern kann auch die Schule diesen Entwicklungsgang. Insbesondere kann sie versuchen, zu verhüten, daß die Anfechtungen, die auch dem Kinde im spätern Leben für seine religiös verankerte Weltanschauung niemals erspart bleiben, das ganze Werk der Schule hinwegspülen. Es gibt ja genug religions- und kirchenfeindliche Mächte und Kreise, die die junge Welt in die Irre zu führen suchen. Vor ihnen muß auch die Schule warnen. Ihren seichten, aber glitzernden Einwänden muß die Schule bessere Gründe entgegenstellen. Darum fordere auch ich, daß in den Adern des Religionslehrers der Oberstufe religionsphilosophisches Blut rolle, daß er fähig und geschickt sei, dem schon fragenden und leise zweifelnden Schüler, die volle Glaubwürdigkeit der religiösen Grundwerte, des Gottesglaubens, des Unsterblichkeitsglaubens, der göttlichen und sittlichen Weltordnung erkenntnis- und gemütmäßig zu erweisen, der reife Schüler muß eine Ahnung und ein Gefühl davon bekommen, daß die Grundwahrheiten der Religion erhaben sind über alle bekenntnismäßigen Einkleidungen, daß viele Glaubenssätze auch als Bilder und Gleichnisse zu bewerten sind, deren kostbarer Inhalt die Form übertrifft und überdauert.

Die Schule kann und darf nicht wider die Kirchenlehre streiten und sich nicht wider die Kirche setzen, um nicht ein Urteil über sich zu empfangen.

Doch hat die Schule die Pflicht, gewisse Glaubenssätze nicht in den Kreis ihrer ausführlichen Betrachtung zu ziehen. Sie soll nicht auf Vollständigkeit des Dogmengebäudes ihren Nachdruck legen. Alle Bekenntnis-

sätze, die ihrer Eigenart halber für den unreifen kindlichen Geist keine genießbare Kost darstellen, bleiben in der Regel ganz außer Betracht. Das sind rein pädagogische Gebote, auf deren Durchführung auch ich mit größtem Nachdruck dringe.

Da der evangelische Religionsunterricht aus pädagogischen und rechtlichen Gründen bekenntnismäßig gebunden sein und gebunden bleiben muß, so liegt die Gefahr, zum mindesten die Möglichkeit vor, daß ein Lehrer in seiner rein persönlichen Glaubensgestaltung sich so weit von dem Inhalt und der gesamten Anschauungsweise der Kirchenlehre entfernt, daß es sein Glaubensgewissen bedrückt, wenn er noch weiter bekenntnismäßig gebundenen Religionsunterricht erteilen soll.

Gewiß liegt da ein schwerer Widerstreit vor zwischen Glaubens- und Amtsgewissen. Wie soll er geschlichtet werden? Es gibt nur einen gangbaren Weg. Die Schule und ihr bekenntnismäßig umrahmter Religionsunterricht darf unter keinen Umständen darunter leiden, und „Leipachereien", d. h. Angriffe auf Glaubenslehren sind strengstens gerade von Religionslehrern und Pädagogen zu verpönen. Darum verzichte ein solcher Lehrer auf die fernere Erteilung des Religionsunterrichts. Die Schulbehörde sollte ihm aber dies Recht dazu ohne irgendwelche Benachteiligung zugestehen. Dies Zugeständnis an den Lehrer, der über die Kirchenlehre hinausgewachsen ist, bedeutet das Entgelt, das der Staat der Lehrerschaft bietet für den kirchentreuen Religionsunterricht.

Die Bekenntnislosigkeit und vor allem die Bekenntnisfeindseligkeit des Religionsunterrichts ist ein Übel an sich und ein Übel unter allen Umständen, für die Schule, die Jugend, die Elternschaft, das Vaterland. Sie ist kein pädagogisches Ziel, sondern ein pädagogischer Mißstand, den wir nicht scharf genug bekämpfen können. Die Bekenntnismäßigkeit hingegen ist unumgänglich nötig, als ein regelndes und streitverhütendes Prinzip. Doch darf sie nicht die Religion überwuchern. Die Bekenntnismäßigkeit soll nie und nimmer in lebentötendes unkindliches Dogmentum ausarten, damit die Glaubenskunde die Glaubenskunst nicht hemme, statt sie zu fördern. Sie ist im Unterrichte wohl zu beschränken, aber nicht völlig und grundsätzlich zu verwerfen. Keine gesetzliche Hinausdrängung, sondern nur eine erziehungs- und kindesgemäße Zurückdrängung der Kirchenlehre! Sie ist allerdings nicht bloß der Menge nach zu vermindern, sondern auch in ihrem bildenden, religiös erziehenden Werte minder einzuschätzen. Die Höherbewertung der Religion vor der bloßen Bekenntnislehre hat sich durch den ganzen Geist des Religionsunterrichts dem kindlichen Bewußtsein zuerst fast nur gefühlsmäßig und dann mehr und mehr erkenntnismäßig zu erschließen. Ein dogmatischer Ausspruch hierüber

ist in der Regel zu vermeiden, zum mindesten mit größtem Takte zu geben, sofern ein dringlicher Anlaß sich einstellt.

Das Maß der kindesgemäßen Verminderung und Mindereinschätzung der bloßen Kirchenlehre und reinen Dogmenkunde ist eine wesentlich lehrkundliche Frage. Doch haben sich hierüber Schul- und Kirchen- und Staatsmänner zu einigen, und sie können und werden es auf der Mittellinie, die der Schule und ihrem Religionsunterrichte frommt. Hier mögen nur die Pädagogen mit dem ganzen Rüstzeug ihrer religionsunterrichtlichen Erfahrung und Fachkenntnis Proben ihrer Überredungskunst abgeben. Wo die blanke, pure Rechtsfrage ausgeschaltet ist, dort gibt das Gewicht der Gründe den Ausschlag.

Der Katechismusunterricht ward durch Luther zum hauptsächlichen und grundlegenden Religionsunterricht erhoben. Bibel, biblische Geschichte, Kirchenlied, Kirchengeschichte haben ihm allmählich seine vorherrschende Stellung entzogen. Er ist zwar noch weiter zu beschränken, aber nicht völlig auszuschalten, noch weniger grundsätzlich zu verwerfen. Bildet er doch einen notwendigen Bestandteil unserer Bekenntnislehre. Nur hat man ihn auf die beiden (oder drei) letzten Schuljahre zu verweisen, sofern er selbständige Behandlung beansprucht. Dazu hat man den einzelnen Hauptstücken eine verschiedene unterrichtliche und erziehende Bewertung zuzuerkennen. Zu betonen sind alle Stücke, die die Jugend in die religiös-sittlichen Grundwahrheiten einzuführen vermögen.

Wer aber behauptete, im siebenten Schuljahre wären gewisse Teile des Katechismus noch nicht fruchtbringend zu behandeln, der stellt der Lehrkunst von heute ein — unberechtigtes Armuts- und Unfähigkeitszeugnis aus. Tausende von tüchtigen Religionslehrern haben den Beweis erbracht, daß Teile des Katechismus vom siebenten (oder sechsten) Schuljahre an mit größtem Erfolge für Geist und Gemüt der Kinder besprochen werden können. Der dogmentümelnde, theologisierende, mechanisierende und einprägerische Katechismusunterricht — er und nur er allein ist eine Pein und Qual für die Kinder und oft auch für den Lehrer. Ihn verweise man aus der Schule, und das konnte leider bis jetzt nicht immer und nicht in genügendem Maße geschehen.

Der Katechismusunterricht genügt als zusammenfassender Religionsunterricht nicht. Darum ist er durch geeignete Bibelabschnitte und Bibelstellen zu ergänzen. Hierfür kann uns der Theologe wohl mit Rat und Tat zur Seite stehen. Darum ist seine fachmännische Mitarbeit uns ganz willkommen.

Die Regelung der Lernstoffrage ist eine fast rein unterrichtliche Frage, und hierin erwarten wir mit den Leitsätzen größtes Entgegen-

kommen von seiten der Kirchen- und Staats- und Schulbehörden, die ja hier zusammen das Urteil zu finden haben; doch möge es den pädagogischen Grundton laut genug erklingen lassen. Die Beschlüsse der sächsischen Schulleiter[1]) beschränken sich *grundsätzlich auf rein pädagogische und völlig durchführbare Vorschläge*. Zum andern wahren sie den unerläßlichen geschichtlichen Zusammenhang der sprunglosen Entwicklung. Das durch sie für rein pädagogische Bearbeitung des evangelischen Religionsunterrichts frei gelegte Gebiet wird zudem so groß, daß die Lehrerschaft daran für ein paar Jahrzehnte vollauf Arbeit hat. Niemand kann schon heute all die sich erschließenden Möglichkeiten ganz ermessen.

Ich für mein Teil würde im letzten Schuljahre die Bergpredigt und Jesu Wort: „So gebet dem Kaiser, was des Kaisers ist, und Gotte, was Gottes ist! dem zusammenfassenden Religionsunterrichte zugrunde legen. Dies Wort, es ist das herrlichste christliche Evangelium in klassischer Kürze. Es zeigt uns die beiden Grundsäulen, auf denen alles Staats- und Gemeinschaftsleben, sowie alles Schul- oder Bildungswesen ruht. Es fordert und fördert die *deutsch-christliche Schule*, den deutsch-christlichen

[1]) Sie lauten:

1. Der Religionsunterricht ist der wichtigste Unterrichtsgegenstand der Volksschule.

2. Am evangelisch-lutherischen Bekenntnisse soll festgehalten werden.

3. Der Hauptzweck des Religionsunterrichts ist Erweckung und Betätigung christlichen Lebens.

4. Die Umgestaltung des Religionsunterrichts, namentlich die Neuauswahl des Lehr- und Lernstoffes, ist eine wesentlich pädagogische Angelegenheit. Sie soll darum nicht durch kirchliche Organe allein, sondern unter Mitwirkung von Volksschulmännern erfolgen.

5. Eine Beschränkung des religiösen Lernstoffes ist geboten. Bei der Auswahl der Sprüche und Lieder ist nicht auf Vollständigkeit des Lehrsystems, sondern auf die Bedürfnisse das Lebens zu achten.

6. Die Katechismuserklärungen Luthers sollen nach wie vor im Unterrichte fleißig verwendet werden; aber der gesetzliche Zwang, sie dem Gedächtnis einzuprägen, möge in Wegfall kommen.

7. Der selbständige Katechismusunterricht läßt sich auf die letzten beiden Schuljahre beschränken, wenn in den beiden vorhergehenden die wichtigsten Katechismusstücke im Anschluß an die biblische Geschichte berücksichtigt werden. Für die Kinder, welche die Oberklassen nicht erreichen, soll besondere unterrichtliche Fürsorge getroffen werden.

8. Es empfiehlt sich, den biblischen Geschichtsunterricht im ersten Schuljahre erst Michaelis zu beginnen. Doch sollen bis dahin die Kinder nicht ohne religiöse Anregung bleiben. (Schulgebete, Verschen usw.) Für das 1. und 2. Schuljahr werden je 3 Halbstunden, für das 3. bis 6. je 3 und für das 7. und 8. je 4 Stunden Religionsunterricht wöchentlich als ausreichend erachtet.

Hinsichtlich des Katechismusunterrichts kann man etwas anderer Ansicht sein. Ich möchte seinen Beginn ins sechste Schuljahr verlegt sehen; doch ist das keine Grundfrage, sondern eine unterrichtliche Zweckmäßigkeitsfrage.

Sinn, es weist uns hin auf Gotteskunde, Sittenkunde und auf die Staatskunde als den Inbegriff aller Gemeinschaftspflichten. Die sächsischen Schulleiter haben die Tore weit geöffnet für eine fruchtbare Behandlung des evangelischen Religionsunterrichts. Sie treten warm ein für die offene Tür, durch die der König eines erziehenden Religionsunterrichts ungehindert einziehen soll.

Die Menschheit hat ein ewiges Urrecht auf das Werden, die fortschreitende Entwicklung. Darum fordern wir mit den sächsischen Schulleitern eine tiefgreifende Neugestaltung des evangelischen Religionsunterrichts auf bekenntnistreuer Grundlage. Die Zertrümmerung des bekenntnismäßigen Rahmens wäre — zum mindesten unter den gegenwärtigen Kulturverhältnissen — kein Werden, keine gesunde Entwicklung, sondern ein verderblicher Angriff auf die keimende Frucht eines neuen, jungen, religiös kräftigeren, gesättigteren, gehaltvolleren und kindesgemäßeren Lebens.

Wir wollen gesunde Fortschritte, ersprießliche Verbesserungen — nicht auf dem Papier, sondern in der Wirklichkeit zum Wohle unsrer Jugend, unsers Volkes.

Es heißt jetzt nicht: Fortschritt um jeden Preis! Fortschritt, bloß damit wir fortschrittlich sind! Die pädagogischen Konsule haben Grund zu wachen, daß durch Übereifer dem Wohle der Schule kein Schade erwachse. Wir wollen Geburtshelfer sein einer besseren Zeit für den evangelischen Religionsunterricht. Darum mäßigen wir unsere Forderungen und begnügen uns mit dem Durchführbaren, mit dem, was gegenwärtig und für lange Jahrzehnte unsere Kultur ersprießlich fördert.

Gewiß lassen sich begriffliche Möglichkeiten zusammenklügeln, unter denen auch der bekenntnisfreie Religionsunterricht in der Schule eine Heimstätte finden könnte. Dessen Anhänger verweisen namentlich auf dessen tatsächliche Einführung in Bayern, Nassau usw. in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts. Ist der Erfolg der Richter, dann hat dieser kirchenfreie Religionsunterricht die Probe nicht bestanden, denn man hat ihn früher oder später wieder abgeschafft, was Scherer tief beklagt und besonders der katholischen Priesterschaft zur Last legt. Wir Lehrer können die Welt nicht nach unserm Kopfe gestalten, wir können ihr nicht zurufen: Du mußt dich gänzlich umgestalten: damit ich mein Ideal des Religionsunterrichts aus- und einführen kann. Wenn Lehrer Arnold aus Pirna in Zwickau sagte: Der Religionsunterricht hat seinen Zweck und Wert in sich selbst, so irrte er gewaltig. Die Schule und aller Unterricht ist nur Mittel fürs Leben, für das Leben außerhalb und nach der Schule. Gewiß ist der bekenntnistreue Religionsunterricht nicht das Bild der Vollkommenheit; er bietet mannigfache Schwierigkeiten, nicht bloß der Schule, sondern auch der

Gesetzgebung. Die allerschwierigste staats- und schulrechtliche Frage besteht darin: Unter welchen Voraussetzungen kann und darf die staatliche Schule wegen ihres staatlichen Schulzwanges nur Religionsunterricht erteilen? Wie muß dieser Religionsunterricht beschaffen sein, damit er stets rechtlich einwandfrei ist? Über und vor der Erziehungslehre steht die Staatsrechtslehre. Sie beschränkt die Schule. Wider den Stachel der unwandelbaren Staatsgrundgesetze kann die Schule nicht lecken (löken). Sie muß sich fügen, oder sie gibt keinen Religionsunterricht. Staatsrechtlich ist unter gewissen Rechtsvoraussetzungen nur der kirchlich bekenntnismäßige Religionsunterricht in der Staatsschule zu rechtfertigen. Darüber muß sich die Lehrerschaft erst volle Klarheit verschaffen. Nur so kann sie sich verständigen und den Streit auf einem rein sachlichen Boden austragen. Meine Schrift über die religionsunterrichtliche Streitfrage gibt hierüber genügende Auskunft.

Kreuzigung, Kreuz und Kruzifix.

Von W. Brinkmann, Lehrer in Bielefeld.

I. Die Kreuzigung.

Oft gegrüßt aus heilger Sänger Munde
bist du, Kreuz des Herrn auf Golgatha!
Ja, bis zu des Weltlaufs letzter Stunde
singt das Herz dir sein Halleluja!
Tief verachtet war des Kreuzes Zeichen
als die Richtstatt todeswürdger Schuld,
eh' der Menschensohn in Lieb' ohn' gleichen
litt am Kreuz mit betender Geduld;
büßend aller Menschen Sünd' und Fehle,
tragend Gottes Fluch und Zorngericht,
daß er schaffte unsrer sündgen Seele
hier Vergebung, Leben einst im Licht.

1. Geschichtliches über die Kreuzigung.

Eine der grausamsten und schmerzhaftesten Todesstrafen im Altertume war die Kreuzigung. Sie war eine von den verschiedenen Formen der mit dem besonderen Charakter der Schmach und Schande behafteten Hinrichtung durch Aufhängen oder nachfolgendes Aufhängen, welche alle auf ein Preisgeben des Leichnams an die Raubtiere abzielten (1. Mos. 40, 19—23). Wir finden die Kreuzesstrafe bei den Assyrern, Babyloniern, Medern, Persern, Syrern, Phöniziern, Karthagern, Ägyptern, selbst bei den Griechen, Mazedoniern und Römern. — Alexander der Große ließ

nach der Eroberung von Tyrus im Jahre 332 v. Chr. 2000 Tyrer für ihren tapferen Widerstand an Kreuze nageln, mit denen er „auf eine weite Strecke hin das Ufer säumte." Er folgte damit dem Beispiele, welches Darius nach der Eroberung Babylons gegeben hatte. — Der karthagische Feldherr Hanno wurde, weil er in einer Seeschlacht ein paar Schiffe verloren hatte, zuerst gegeißelt, dann, nachdem man seine Augen ausgestochen hatte, gerädert und schließlich, bereits tot, zur höchsten Schmach noch angenagelt. Ähnliche Verschärfung der Todesstrafe durch Aufhängung Hingerichteter wird von den griechischen Schriftstellern Herodot, Xenophon und Plutarch berichtet. — Auch bei den Israeliten wurden Hingerichtete oder Gesteinigte zur völligen Beschimpfung noch an einen Pfahl oder Baum gehängt als Verfluchte, welche die Erde nicht tragen dürfe (5. Mos. 21, 22; Jos. 10, 24—27). „Der ans Kreuz Geschlagene", sagt Zöckler, „erscheint als ein Verfluchter, aus der menschlichen Gesellschaft unter Kundgebung heftigen Abscheues Verstoßener, als ein Auswürfling und Abschaum der Menschheit." Der stärkste Schimpfname für Jesus ist denn auch in den polemischen Schriften der Juden „der Gehenkte."

Die besondere Weise des „Kreuzigens", von Cicero die grausamste und scheußlichste Todesstrafe genannt, war von den Phöniziern und Karthagern auf die Griechen und Römer übergegangen. Die Römer wandten sie auf verurteilte Sklaven, Straßenräuber, Meuchelmörder und Aufrührer, aber in der Regel nicht auf römische Bürger an; daher die kurze, fürchterliche Benennung „Sklaventod" (servile supplicium). Durch die Römer wurde sie in die Provinzen getragen, auch nach Palästina, wo schon der Makkabäer Alexander I. Jannäus (gest. 79 v. Chr.) ein Beispiel der Kreuzigung von Aufrührern gegeben hatte. „Der König Alexander ließ nämlich nach Einnahme der rebellischen Stadt Bethome nicht weniger als 800 der daselbst gefangen genommenen Juden ans Kreuz schlagen und zur Verstärkung der Strafe die Weiber und Kinder der Gekreuzigten vor deren Augen niedermetzeln." So ist die Kreuzigung bei dem Prozesse Jesu dem jüdischen Volke bereits wohl bekannt.

2. Gestalt und Größe des Kreuzes.

Das Wort „Kreuz" (vom lat. crux) bezeichnet ursprünglich überhaupt einen Schand- und Marterpfahl, der verschiedene Form haben konnte. So wurden Verurteilte an einen einfachen Pfahl gebunden und ihnen die Hände über dem Kopfe zusammengenagelt, oder sie wurden auf einen sog. Spitzpfahl in verschiedener Weise aufgespießt. Beim Kreuze im eigentlichen Sinne ist jedoch die Verbindung des Querbalkens mit dem Pfahle das Charakteristische; solche Kreuze gab es bei den Römern vor und zur Zeit

Christi. Alte Schriftstellen reden von Hölzern, Nägeln und anderen Dingen, die nur zu einem gezimmerten Kreuze als Bestandteile gehören konnten. Ein solches Kreuz konnte wiederum verschieden gemacht sein: 1. als dreiteiliges (T) und 2. als „eingelassenes" oder vierteiliges Kreuz (+). Andere Kreuzesarten in Gestalt eines ✕ (Andreaskreuz) oder Y (Gabel- oder Schächerkreuz) lassen sich als gebrauchte Strafwerkzeuge historisch nicht nachweisen. — In der Mitte des senkrechten Balkens war das pflockartige Sitzholz (sedile) angebracht, welches Irenäus als „das fünfte vorstehende Ende" des vierarmigen Kreuzes bezeichnet. Justin vergleicht es mit einem „vorspringenden Horne zum Daraufreiten für die Gekreuzigten." Dieses Sitzholz sollte Gewährung eines festeren Haltes vor und nach der Annagelung sowie Verhinderung des Herabfallens der schweren Körperlast bezwecken. Das von der späteren christlichen Kunst dargestellte Fußbrett ist nicht erweislich und ohne Zweifel nur als ein künstlerischer Ersatz für das aus ästhetischen Gründen weggelassene Sitzholz erfunden worden. „Es war also bloß ein Mittel, um dem gekreuzigten Körper für die Augen des Betrachters eine wirklich mögliche Stellung zu geben." (Stockbauer.)

Das Kreuz war nicht hoch, die Füße eines Gekreuzigten befanden sich kaum 1 m über dem Boden; Raubtiere konnten ihn anfallen, und ein kurzer Ysopstengel reichte z. B. aus, um Jesus einen mit Essig gefüllten Schwamm an die Lippen zu bringen.

3. Die einzelnen äußeren Umstände und Verrichtungen bei der Kreuzigung.[1])

Wenn der Richter über den Verbrecher mit den üblichen Worten: Ibis ad crucem (= es soll mit dir ans Kreuz gehen) den Stab gebrochen hatte, wurde der Verurteilte dem Scharfrichter oder den Soldaten zur Vollstreckung des Urteils übergeben. Das römische Verfahren, das ausschließlich für die einzelnen Umstände der Leidensgeschichte Jesu in Betracht kommt, schloß folgende Akte in sich:

1. Die Geißelung oder Stäupung. Sie bildete die Einleitung zu der Kreuzigung. Den Befehl zur Geißelung erteilte der Richter mit den Worten: „I, Lictor, deliga ad palum!" (= Geh, Liktor, binde ihn an den Pfahl!) Der Verurteilte wurde bis zum Gürtel entblößt und an einen Pfahl oder eine Säule in vorgebeugter Stellung angebunden, so daß der bloße Rücken in seiner straffen Spannung der ganzen Wucht der Schläge preisgegeben war. Die Geißel bestand aus ledernen, an einem

[1]) Hauptsächlich nach Zöckler, Das Kreuz Christi.

Stocke befestigten Riemen, die dadurch eine starke Schwungkraft besaßen, daß man sie mit würfelförmigen Knochenstücken oder kleinen metallenen Kugeln beschwert hatte. Weil sie zugleich mit Stacheln versehen waren, zerfleischten sie den Körper bis auf die Sehnen und Adergeflechte und legten die Knochen bloß. So war die Geißelung ein grausamer Akt, den samt den hinzukommenden Verhöhnungen der Kriegsknechte Pilatus bei Jesu zu einem letzten Appell an das Mitleid des Volkes verwertete. (Joh. 19, 1—5).

2. Der Gang zur Richtstätte. Mancherlei Mißhandlungen durch die hinrichtenden Soldaten, wie sie Jesus schon vorher zu erdulden gehabt, pflegten den Verurteilten auf den Richtplatz zu begleiten. „Der Missetäter scheint regelmäßig gefesselt zum Kreuze geführt worden zu sein, unter Ausrufung seiner Schuld durch einen voranschreitenden Herold oder Vorantragung einer Tafel, die mit der Ursache der Todesstrafe beschrieben war, oder auch so, daß diese Tafel vom Missetäter selber um den Hals gehängt getragen wurde." Das Kreuz, das in früheren Zeiten den Verurteilten auf der Richtstätte bereits erwartete, wurde späterhin, und so auch bei Jesus, demselben zum Richtplatze zu schleppen auferlegt; daher der schon in den Reden Jesu vorkommende Ausdruck „sein Kreuz auf sich nehmen" (Matth. 10, 38 und 16, 24).

3. Die Aufstellung des Kreuzes auf der Richtstätte. Sie geschah nach früherer Hinrichtungspraxis schon im voraus, so daß das Kreuz da stand, wenn der Verurteilte anlangte. Später erfolgte sie in der Regel erst unmittelbar vor der Hinrichtung, so auch bei Jesus. — Die Richtstätte befand sich gewöhnlich außerhalb der Stadt, auf einem Hügel oder einer weithin sichtbaren Anhöhe, die an einem vielbegangenen Wege lag. Die Römer erwählten solche Plätze mit Vorliebe zu Hinrichtungen, weil sie die Strafe als Abschreckungsmittel betrachteten. Jesus wurde auf Golgatha gekreuzigt. Der Name bedeutet „Schädel", nicht Schädelstätte, d. i. Stätte der Schädel, ein Name, der einer Richtstätte bei den Juden schon deshalb nicht gegeben werden konnte, weil diese unter keinen Umständen umherliegende Schädel und Totengebeine geduldet haben würden. (Vgl. damit 5. Mos. 21, 22—23). Die Stätte Golgatha wurde vielmehr so genannt, weil sie eine rundliche, schädelförmige Gestalt hat.

4. Die Entkleidung des Verurteilten. Zwar stellt das in den römischen Kaiserpaläften vorgefundene sog. palatinische Spottkruzifix[1]) den Gekreuzigten in einer kurzen Tunika dar. Aber die Entkleidung war

[1]) Die nähere Beschreibung desselben befindet sich im dritten Teile der Abhandlung.

sicher die Regel, nur einen Schurz um die Lenden, der zwar nicht erweislich, aber aus allgemeinen Motiven der Sitte wahrscheinlich ist, wird man dem Delinquenten gelassen haben (Matth. 27, 35). Die Kriegsknechte, welche Jesus kreuzigten, nahmen seine Kleider und teilten sie unter sich; denn nach römischem Rechte fielen die Kleider des Gekreuzigten den vier Kriegsknechten zu, welche die Kreuzigung zu vollziehen hatten.

5. Das Emporheben oder Emporziehen zum Kreuze. Die Befestigung des Delinquenten erfolgte an dem schon aufgerichteten Kreuze. „Als Mittel zum Hinaufbringen des zu Kreuzigenden nahm schon Lipsius (De cruce II, 8 pot.) Leitern an, daneben aber für besondere Fälle auch ein Hinaufziehen mit Stricken. Beide Methoden der Emporhebung mögen in der Tat nebeneinander vorgekommen sein; kein älterer Schriftsteller gedenkt ihrer ausdrücklich, aber sie erscheinen beide so natürlich und naheliegend, daß triftige Einwendungen gegen die eine oder andere von ihnen schwerlich gemacht werden können."

6. Die vorläufige Befestigung mittels Strickes. Sie geschah in folgender Weise: Die Soldaten setzten den Verurteilten rittlings auf das Sitzholz, streckten seine Arme aus und banden sie mit Stricken am Querbalken fest. Ähnlich geschah es mit den Füßen. — Die von Markus (Kap. 15, 23) erwähnte Sitte, den Verurteilten vor ihrer Kreuzigung einen Betäubungstrank zu reichen, um die Nerven empfindungslos zu machen, ist bei den Römern nicht bezeugt. Sie erscheint als ein spezifisch jüdischer Brauch, den man Spr. Sal. 31, 6—7 angeordnet fand. Die betr. Stelle lautet: „Gebt stark Getränk denen, die am Umkommen sind, und Wein den betrübten Seelen, daß sie trinken und ihres Elends vergessen und ihres Unglücks nicht mehr gedenken!" Vielleicht geschah es auch, wie Wagner meint, aus Rücksicht für die Leute, welche die schauerliche Arbeit der Annagelung zu verrichten hatten. „Mancher Verbrecher wird wohl dabei ein herzerschütterndes Geschrei erhoben, mancher auf den ersten Schlag wie ein Löwe sich gewehrt, mancher sich in der Verzweiflung des Schmerzes wieder losgerissen haben. Und so hat jene unbarmherzige Zeit ein Mittel gesucht, um die blutige Arbeit zu erleichtern." — Jesus nahm den Trank, der aus Wein und verschiedenen Bitterstoffen hergestellt war, nicht, weil er das Werk der Erlösung mit vollem Bewußtsein vollbringen wollte.

7. Die Annagelung. Während man bei der ägyptischen Kreuzigung mit der Anbindung der Hände sich begnügte, wurden bei der römischen die Hände und Füße mit großen, starken Balkennägeln an das Kreuz festgenagelt (Luk. 24, 39. — Joh. 20, 20 f.). Ob in jeden Fuß ein besonderer Nagel geschlagen wurde, wie die ältere christliche Kunst in der

Darstellung des Kruzifixes annahm, oder ob beide Füße übereinander mit einem Nagel durchbohrt wurden, wie die neueren Darstellungen seit dem 13. Jahrhundert wollen, läßt sich nicht sicher entscheiden.

Nach den bisherigen Ausführungen geschah die Kreuzigung also folgendermaßen: Das Kreuz wurde mit dem Fußende in der Erde festgegraben. Hierauf wurden dem Verurteilten die Kleider ausgezogen. Vier Soldaten zogen ihn dann mit Hilfe von Leitern und Stricken in die Höhe, setzten ihn rittlings auf das Sitzholz, fesselten die Füße, streckten seine Arme aus, banden sie am Querbalken fest und hefteten Hände und Füße mit starken Nägeln an das Kreuz.

8. Die Anbringung der Tafel oder Überschrift. Wie schon erwähnt, trug man auf dem Wege zum Richtplatze vor dem Verbrecher her eine Tafel mit der Angabe seiner Schuld. Diese Tafel wurde dann nach der Kreuzigung oben an das Kreuz geheftet. Pilatus bediente sich dieser Sitte, die von den Evangelisten als etwas ganz Selbstverständliches, bei jeder Kreuzigung Stattfindendes erwähnt wird, um die Juden zu ärgern. (Die Überschrift lautete lateinisch: Jesus Nazarenus Rex Judaeorum. Die Anfangsbuchstaben J. N. R. J. finden sich jetzt fast an jedem Kruzifixe.) Es ist „ihr König", der am Kreuze blutet. So wird Jesus im Augenblicke seiner tiefsten Erniederung als König bezeichnet in der Landessprache und den beiden Weltsprachen. (Luk. 23, 38). Spott und Hohn soll es sein; Pilatus hat natürlich keine Ahnung davon, daß er göttliche Wahrheit geschrieben hat.

9. Die Bewachung der Gekreuzigten. Die Bewachung durch eine Abteilung Soldaten war erforderlich, damit nicht Angehörige und Freunde den Gekreuzigten noch lebend herabnähmen, ursprünglich auch, damit die Leiche nicht abgenommen und bestattet wurde, sondern den Raubtieren preisgegeben blieb. Doch trat unter der Regierung des Kaisers Augustus in letzterer Hinsicht eine Milderung ein, indem man den darum bittenden Angehörigen oder Freunden die Abnahme und Bestattung der Leiche nicht leicht versagte, wie im Zusammenhang mit dem jüdischen Anliegen, die Gekreuzigten nicht über Nacht (5. Mos. 21, 23) gehängt zu sehen, auch bei Jesus geschah. (Mark. 15, 43. — Joh. 19, 31.–38.) Insbesondere scheint es für eine Schändung des Sabbats gehalten worden zu sein, wenn einer am Holze des Fluches und der Schmach hing.

10. Die Beschleunigung des Todes der Gekreuzigten. Denen, welche am Kreuze noch nicht gestorben waren, wurden mit Keulen die Glieder zerschlagen, um sie dadurch vollends zu töten und somit ihre Qualen abzukürzen. Da Jesus schon in verhältnismäßig kurzer Zeit gestorben war, brachen sie ihm die Beine nicht, und so wurde sein Leib vor

Verstümmelung bewahrt. Zugleich wurde hierdurch ein Vorbild des Alten Testamentes erfüllt. Denn nach dem Gesetze durfte dem Osterlamm kein Bein gebrochen werden (2. Mos. 12, 46). Christus ist aber das geopferte Passahlamm, das Lamm Gottes, unschuldig am Stamme des Kreuzes geschlachtet. — Ein Kriegsknecht öffnete seine Seite mit einem Speere — die linke, da wo das Herz ist, um so den Tod, falls er noch nicht eingetreten sein sollte, herbeizuführen. Vor der Kreuzabnahme mußte der Tod gesichert sein; der römische Jurist und Redner Quintilian sagt: „Die Kreuze werden umgehauen, und der Henker verbietet nicht, die Gekreuzigten zu begraben, nachdem sie durchbohrt wurden." Daß auf den Stoß des Soldaten der Seite Jesu Blut und Wasser entströmte, war ein Zeichen, daß der Tod wirklich eingetreten war. Das Blut hatte sich in die Blutkörperchen und das gelbliche Blutwasser zersetzt. Ein Scheintod ist sonach ganz und gar ausgeschlossen. Der schnelle Tod Jesu ist eine Folge der Leibes- und Seelenqualen, die der Herr vorher zu erdulden hatte.

11. Der Kreuzestod. Die Kreuzigung war nicht nur die schmachvollste, es war auch die qualvollste und grausamste aller andern Arten der Hinrichtungen. „Die zunehmende Entzündung der Wunden, die unnatürliche Lage, die gezwungene Unbeweglichkeit und die daraus entstehende Erstarrung der Glieder, der Blutandrang in einzelnen Teilen, besonders gegen den Kopf, die aus der Störung des Blutumlaufs entspringende unsägliche Bangigkeit, brennendes Fieber und Durst quälten den Gekreuzigten, ohne ihn zu töten." (Godet) Die geringste Bewegung an den durchbohrten Händen und Füßen verursachte unerträgliche Schmerzen, zumal, da die Nägel an solchen Stellen durchgetrieben wurden, wo viele Nerven und Sehnen zusammenlaufen. „Man stelle sich ferner den Gequälten in seinem Elend noch obendrein den Strahlen der glühenden Sonne des Südens ausgesetzt vor; man denke an das zahllose fliegende Ungeziefer, das durch Blut und Wehrlosigkeit angelockt, dem Festgeknebelten in Mund, Nase, Ohren und Augen ungehindert eindrang, und man wird die ganze Furchtbarkeit der Schmerzen, Qual und Pein, wenn auch nicht vollständig begreifen, so doch einigermaßen ahnen können. Der erlösende Tod trat bisweilen nach einem halben oder ganzen Tage ein. Aber es sind auch Fälle bekannt, in denen er sich erst nach zwei und mehr Tagen einstellte." (Dr. A. Wilker.)

(Fortsetzung folgt.)

31995

Zur Besoldungsvorlage.[1])

Es ist stille geworden auf dem Kampfplatz; die Redegewaltigen schweigen. Die großen Anstrengungen, die gemacht wurden, die Lehrerschaft des üblichen Wohlwollens zu versichern, ohne doch die finanzielle Lage zu gefährden, haben ein Gefühl, gemischt aus Ermattung und Behagen, zurückgelassen, wie es sich wohl bei Kranken einstellt, die Schweres überstanden haben. Die Aktenstöße, mit denen sich die Abgeordneten zu dem schweren Geschäft gerüstet hatten, die Hunderte von Petitionen und Nachweisungen harren in den Schränken des sicheren Schicksals — des Flammentodes, wenn erst alles vorbei ist.

Nur die wenigen Erlesenen, die Vielgeplagten, mühen sich in den Kommissionssitzungen. Aber hier geht es viel friedlicher und schlichter zu, denn hier fehlt das Echo, das schon am folgenden Tage durch den Blätterwald geht. Was soll da die Entrüstung, der Schmerzensseufzer, die rollende Phrase? Hier sitzen sie still und sachlich beisammen wie bei einer Rechenaufgabe, einem Geschäft, einem Handel.

Was wir über diese Verhandlungen hören, ist nicht eben sehr erfreulich, es ist auch nicht erstaunlich, es ist eben, wie wir Lehrer es gewohnt sind und wie es die erwarteten, die die Welt schon länger kennen: Man möchte etwas tun, und zwar etwas Gründliches, Abschließendes, aber man möchte auch nicht zu viel daran wenden. Im ganzen ist die Stimmung recht pessimistisch; schon ist da von der Regierung das herbe Wort gefallen, die Lehrer seien doch nicht zufrieden zu stellen. Ja diese Undankbaren! Ganze 30 Millionen sollen ihnen geopfert werden. Davon bekommt zwar nur ein Teil der Lehrer etwas, den übrigen hat man in anbetracht der Teuerungsverhältnisse auch etwas — versprochen, von lange her. Und jetzt wollen sie nicht einsehen, daß dieses Versprechen auch schon etwas war, daß zum Halten des Versprechens aber kein Geld da ist. Das einzige, was man für sie tun kann, ist, daß man, um gründliche Arbeit auch für sie zu machen, die Bestimmung *gesetzlich festlegt*, daß sie für ein Menschenalter *auch nicht mehr bekommen dürfen*. — Wie zufrieden sind dagegen die Sekretäre, die Pfarrer, die Oberlehrer, die freilich von dem Goldregen ein gutes Teil mitbekommen haben, aber auch die — Regierungsräte, die *nichts* bekommen haben! Und für diese letztgenannten

[1]) Der Artikel wurde geschrieben, bevor die Lehrerbesoldungskommission in die zweite Lesung eingetreten war. Inzwischen ist diese Arbeit beendet; das Wichtigste aus den Beschlüssen ist in der *Rundschau* dieses Heftes mitgeteilt.

verlangen nun gar die Volksschullehrer noch mehr,[1]) als wenn die nicht selbst für sich sorgen könnten! Ist das nicht der Gipfel der Unzufriedenheit?

Über die Kommissionsverhandlungen im einzelnen zu berichten würde zu weit führen, dürfte auch überflüssig sein, da die Leser darüber wohl schon aus den Tageszeitungen unterrichtet sind. Die Pensionsfähigkeit der Ortszulagen ist ja nun sichergestellt.[2]) Diese sind

---

[1]) Die „Pädagogische Warte" meint mit Recht, daß die Regierungsräte, die bisher 7200 M. als Höchstgehalt hatten, jetzt zu wenig bekommen, nachdem die allgemeine Aufbesserung erfolgt ist. Sie sagt: „Es ist den tüchtigsten Schulmännern wieder eine Aussicht auf Verbesserung genommen worden. Sie werden sich, wenn sie sich einmal in ihrem Wirkungskreis heimisch gemacht haben, nicht nur nicht mehr zu einem Schulratsposten drängen, sondern häufig ablehnend verhalten. Ja, man muß die Folgerungen noch weiter ziehen! Es ist kein Geheimnis, — und jedenfalls auch keine Schande, daß gerade der Ausblick auf den Regierungsrat in den letzten Jahrzehnten tüchtige strebsame Akademiker in die Bahn der Seminarlehrer und Kreisschulinspektoren gelockt hat. Wenn dieser Anreiz fällt, so kommen wir womöglich wieder auf jene Zustände, wo die für Lehrerbildung und Schulverwaltung so wichtigen Stellen zum Unterschlupf für verkrachte Existenzen gerade noch gut genug sind. Wir meinen also, auch für Lehrer und Schule zu sprechen, wenn wir für die berechtigten Interessen unsrer Regierungsschulräte eintreten." Dem können wir nur zustimmen. Es gereicht der Volksschule nicht zur Ehre, daß Beamte von der Stellung und Verantwortlichkeit der Regierungsschulräte nicht höher entlohnt werden wie die unterste Staffel der ordentlichen Lehrer an den höheren Schulen. Wir wollen doch annehmen, daß der preußische Staat nicht darauf wartet, bis die Regierungsräte sich zu Massenpetitionen organisieren. Das wäre einmal ein ganz neues Bild.

[2]) Wir müssen hier den Antrag der Konservativen und der Freikonservativen festnageln, die eine Ortszulage bis zum Höchstbetrage von 750 M. nur bewilligen wollten unter der Bedingung, daß diese Zulage nicht pensionsfähig sei. Denn die Lehrer brauchten nach ihrer Pensionierung nicht an dem teureren Orte wohnen zu bleiben. Diese Parteien wollen die Sätze der Regierungsvorlage nicht als Mindest- sondern als Normalsätze aufgefaßt sehen. Demgegenüber forderten alle übrigen Parteien, auch der Vertreter der Regierung, die Pensionsfähigkeit der Zulagen. Ein Freisinniger führte aus, daß z. B. ein Berliner Lehrer nach 40jähriger Dienstzeit dem jetzigen Zustande gegenüber eine Einbuße an Pension von 600 M., seine Witwe eine solche von 240 M. und eine Waise eine solche von 48 M. erleiden würde. Den ersten und alleinstehenden Lehrern auf dem Lande sei die Pensionsfähigkeit ihrer Zulagen einstimmig zugebilligt worden, den „Küsterlehrern" gegenüber werde zweifellos dasselbe geschehen bei dem Einkommen aus dem Kirchenamt. Ein anderer sagte: „Die Ausführungen der konservativen Redner haben mich erbittert. Sie messen mit zweierlei Maß. Sie wollen den Stadtlehrern versagen, was sie den Landlehrern gewähren. Das ist ein beispiellos ungerechtes, unerhörtes und grausames Verfahren! Hoffentlich wird das Haus gerechter urteilen." — Der Antrag der Konservativen war von vornherein aussichtslos. Glücklicherweise! Hier paart sich in erstaunlichem Maße täppische Ungeschicklichkeit auf poli-

Library

nach oben hin so abgegrenzt (900 M.), daß die Gemeinden die Lehrergehälter denen der Sekretäre annähern können. Eine starre Staffelung nach Einwohnerzahlen findet keine Mehrheit. Bei der Mietentschädigung kommt zwar für die Berechnung des Ruhegehalts nach dem Beschluß der Kommission ein Durchschnittssatz zur Anrechnung; jedoch ist eine Übergangsbestimmung beabsichtigt, die den jetzt im Amt befindlichen Lehrern noch die Anrechnung der vollen Mietentschädigung garantiert. Die Sätze für die Mietentschädigung sollen nicht eine Kopie des Tarifs für die übrigen Beamten sein, sondern den tatsächlich zu zahlenden Mietpreisen entsprechen.

So steht zu hoffen, daß der Charakter des neuen Gesetzes sich völlig ändert; wenn auch die Wünsche der Lehrerschaft nicht in Erfüllung gehen, so wird doch für eine Entwicklung dahin die Bahn offen gehalten werden. Es konnte von vornherein nicht zweifelhaft sein, daß die Auffassung der Regierung wie der Konservativen, auf der Basis der Vorlage eine Gleichbesoldung durchzuführen, unhaltbar sei. Wie konnte man nur im Ernst eine Verbesserung der Besoldungsverhältnisse bewirken wollen, und zwar eine Verbesserung, die auf lange Jahre hinaus durchgreifend wirkte, wenn man für eine Gleichbesoldung Sätze zu Grunde legte, die durch die tatsächliche Entwicklung längst überholt sind? Würde sich die Mehrheit des Abgeordnetenhauses wirklich dazu hergegeben haben, die Lehrerbesoldung auf diese Sätze als Normalsätze festzulegen, so hätte sie sich einer Vergewaltigung des Lehrerstandes und eines Verrats an der Schule schuldig gemacht. Denn das kann doch nicht zweifelhaft sein, daß die Schwierigkeiten auch der besser gestellten Städte bei der Ergänzung ihres Lehrermaterials, die jetzt schon stellenweise in bedenklichem Maße bestehen, ins Ungemessene gewachsen wären. Es gehörte eben die ganze weltfremde Naivetät jener Partei dazu, in dieser Weise von Gleichbesoldung und von Normalsätzen zu reden.

Das Grundgehalt von 1400 M. wird also voraussichtlich als Minimalgehalt gelten, und es werden wohl kaum Bremsbestimmungen geschaffen werden, die es verhindern, daß wir uns allmählich der Gleichstellung mit den Sekretären annähern. Diese Aussicht ist zwar keineswegs eine angenehme und vom Standpunkt der Schule wie unserer Standesentwicklung günstige. Denn das bedeutet doch einen fortgesetzten Kampf und eine fortgesetzte Beunruhigung. Alle Verbesserungen werden, ganz wie wir das seit jeher gewohnt sind, den Schulverbänden und dem Staate abgerungen werden müssen.

---

tischem Gebiet mit rücksichtsloser Feindseligkeit. — Man redet, wenn es den eigenen Nutzen gilt, von „Bodenständigkeit", will aber den Stadtlehrer bei der Pensionierung aus der Stadt hinauswerfen.

Die Vertreter des Landes klagen in herzbeweglichen Tönen über den Rückgang ihrer Schulen. Ihre Lehrer wären im Gehalt bisher Lehrer 2. Klasse gewesen, ihre Schulen seien durch den Lehrermangel oft lange verwaist gewesen und arg vernachlässigt worden. Und woher stammen alle diese Übel? Etwa daher, daß man die Lehrer fast bis in die neueste Zeit mit Polizeidienern und Briefboten hat rangieren lassen? Etwa daher, daß man die Lehrer durch die übliche Aufsichtsordnung klein und bescheiden zu halten suchte, daß man ihnen eine Stellung in der Gemeinde wollte anweisen, die ihrer Vorbildung und der Bedeutung ihrer Amtsstellung unangemessen war? Nein! Diese Übel stammen von den bösen Städten her, die durch die „glänzenden" Gehälter dem Lande die wenigen Lehrer wegfangen. Die Kreuzzeitung hat es ja durch einen Lehrer (!) der Welt verkünden lassen, daß die Städte „in unverantwortlicher Weise das Land von Lehrern entblößten und es somit in der Volkskultur zurückwarfen." „Der vorliegende Gesetzentwurf wird die Lehrer seßhaft machen und die Stellenjägerei (!) unterdrücken, — wenn er noch ein wenig verbessert wird, d. h. wenn den Stadtlehrern die in Aussicht gestellten besonderen Ortszulagen nicht gewährt werden."

Es wäre ein müßiges Beginnen, wollte man den materiellen und geistigen Voraussetzungen einer solchen Auslassung aus Lehrerkreisen, die nicht einmal vereinzelt ist, nachspüren; vielleicht käme man auch da zu dem Ergebnis: Alles verstehen heißt alles verzeihen. Aber daß eine große, in unserm politischen Leben maßgebende Partei so etwas vertreten kann, darauf muß doch der Finger gelegt werden. Freilich, irgend eine Art von Logik in diese Auffassung zu bringen, darauf wird man von vornherein verzichten, man möchte denn das Kraftgefühl des reinen Muskelmenschen für Verstand halten wollen. Diese blöde Brutalität reiht sich würdig den vielen Rätseln an, die uns diese Partei in ihrer bisherigen Schulpolitik aufgegeben hat. Wenn wir aber beobachten, daß auch kirchliche Blätter ihre schulpolitische Rundschau aus diesem Kessel nähren, so möchten wir da doch aufs allernachdrücklichste warnen. Denn Schlimmeres könnte uns, die wir mit jenen einen gemeinsamen Boden in religiösen Fragen festzuhalten suchen, doch nicht passieren, als wenn wir mit dieser so überaus bedenklichen, vom Standpunkt der Logik wie von dem der Moral aus gleich anfechtbaren Schulpolitik sollten in irgendwelche Berührung gebracht werden. Aber nicht in erster Linie um uns handelt es sich hier, sondern um die kirchlichen Organe selbst. Die Pfarrerbesoldung ist jetzt in einer Weise und mit einem allseitigen Entgegenkommen geregelt, daß selbst weitgehenden Ansprüchen Genüge getan ist. Hier wäre es vielleicht auch am Platz gewesen, angesichts der üblen wirtschaftlichen Lage des ganzen Landes wie

der fortdauernden großen Schwierigkeiten in den rein bäuerlichen Gegenden besonders des Ostens alle Wünsche auf Besserstellung zurücktreten zu lassen, damit vorerst den Lehrern geholfen werde. Von solchem Verzicht hat man nichts gehört; da galt das Wort: jeder ist sich selbst der Nächste. Welchen Eindruck muß es nun machen, besonders auf solche, die der Kirche ferner stehen, wenn kirchliche Blätter, anstatt auch einmal für die Lehrer einzutreten, die man in Aufsicht und Verwaltung so gern unter dem Mantel der Kirche halten möchte, und die man immerfort des Wohlwollens und der Fürsorge versichert hat, — wenn diese Blätter nun der Partei Vorspanndienste tun, die in unglaublicher Verblendung, mit einer Rücksichtslosigkeit ohnegleichen, lediglich die eigenen materiellen Interessen ausschlaggebend sein läßt.

Eine kluge, weitschauende Politik hätte den Männern der Kirche genau das entgegengesetzte Verfahren empfehlen müssen. Es ist möglich, daß hier Verstimmungen von Einfluß gewesen sind, die von einer andern Seite her stammen, nämlich aus den Spannungen zwischen Kirche und Schule, die in der Aufsichtsfrage bestehen. Aber die Hauptschuld müssen wir doch wohl der geschichtlichen Tradition zuschreiben, nach welcher die Kirche unbesehen die Politik der sogenannten „kirchlichen Partei" in allen Fragen mitmacht. Die Erbitterung gegen jene Lehrer, die ihren städtischen Kollegen in so blöder, das eigene Interesse so ganz verkennender Weise in den Rücken fallen, und die von den Konservativen damit ausgehalten werden, daß diese ihnen das im Entwurf Gebotene noch beschränken wollen (Nichtpensionsfähige Ortszulagen!), richtet sich gegen die konservative Partei selbst und natürlich gegen alle, die mit ihr gemeine Sache machen; sie muß sich besonders gegen die richten, die als ganz besonderen Beruf es übernommen haben, dem Wohlwollen, dem Recht und der Billigkeit der „Welt" gegenüber zum Durchbruch zu verhelfen.

Wir wissen sehr wohl, daß es, zumal hier im Westen, zahlreiche Geistliche gibt, die in allen Standesfragen treu zu uns stehen, die uns in der Schulaufsicht das geben, was unsre Standesehre fordert, und die auch unsern Gehaltsforderungen zustimmen. Ich weise hier nur auf die in der Versammlung des Vereins evang. Lehrer und Schulfreunde in Dortmund gefaßte Resolution hin (vergl. den Bericht im Novemberheft dieses Blattes!), für die gewiß alle Mitglieder des Vereins, auch die Geistlichen, eintreten. Es würde um die Sache der Kirche, besonders auch um das Verhältnis der Kirche zur Schule und zur Lehrerschaft besser stehen, wenn das innerhalb dieses Vereins zum Ausdruck kommende Gefühl einer auf völliger Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit beruhenden Solidarität allgemein herrschend würde. Und da meinen wir, daß unsre

Freunde aus dem Stande der Geistlichen uns darin noch eine Hülfe leisten könnten, daß sie, soweit sie sich an der Behandlung von Schul- und Kirchenfragen besonders in den Organen des Ostens beteiligen, mehr positiv aufklärend auf ihre in den Träumen einer unrühmlichen Vergangenheit befangenen Standesgenossen einwirkten. Man ist ja freilich gewohnt, daß alles, was von der alten Schablone abweicht, dort als „Liberalismus" gekennzeichnet wird. Es täte den Herren da drüben gut, wenn ihnen immer wieder bei jedem sich bietenden Anlaß klar gemacht würde, daß ein Festhalten an dem bewährten Alten einen Fortschritt an andern Stellen nicht ausschließt, daß es vielmehr eine Versündigung gegen Vernunft und Recht ist, wenn man die Forderung des Tages, die auf Entwicklung geht, überhört.

Unsern Westen interessiert besonders die Frage, welche Wirkung das Gesetz — mit der regierungsseitig vorgesehenen Staffelung der Teuerungszulagen — für die Industriebezirke haben würde. In der Kommission hat ein Regierungsvertreter die Auskunft gegeben, daß die Zahl der Lehrerstellen mit höherem Endgehalt als in der Vorlage 2130, die Zahl der Lehrerstellen, deren bisheriges Grundgehalt und bisheriger Alterszulagesatz im einzelnen über die Sätze der neuen Gehaltsordnung hinausgehen, 9802 = 12,63 v. H. der Gesamtzahl betrage. In den Kreisen Dortmund-Land und Hörde gibt es keine Lehrerstelle, die durch die Vorlage eine Aufbesserung erfahren würde, sondern sämtliche Gemeinden wären gezwungen, die bisher gezahlten Gehälter herabzusetzen.

Die glücklichen Gemeinden! Sie brauchen weniger zu zahlen und empfangen mehr, wenigstens diejenigen mit nicht mehr als 7 Schulstellen; diese bekommen für jede Lehrerstelle zu den nach dem Gesetze von 1897 gewährten Beihülfen noch 200 M. (für die Lehrerinnen 100 M.). Anders liegt die Sache natürlich da, wo durch das neue Gesetz erhebliche Mehraufwendungen erfordert werden. Da werden natürlich die höheren Staatsbeihilfen verbraucht. Was aber die oben erwähnten Schulverbände angeht, so muß doch bezweifelt werden, ob der Gesetzgeber ihnen geringere Schullasten zumuten wollte, als sie bisher zu tragen hatten. Auch dieser Punkt dürfte das Abgeordnetenhaus noch weiter beschäftigen. A.

Zur Praxis des naturgeschichtlichen Unterrichts.

Von Lehrer Erich Bockemühl, Barmen.

Ein rechter biologischer Naturgeschichtsunterricht fußt und gipfelt in der Selbstbeobachtung, dem Selbstuntersuchen seitens des Schülers. Er fußt darin, weil nur durch den direkten Verkehr mit den Dingen vollkommene Anschauungen entstehen, die die Voraussetzung für die formale wie für die materiale Geistesbildung bedeuten. Er gipfelt darin, weil die Befähigung zur dereinstigen selbständigen Naturbetrachtung, zum selbständigen Verstehen und Genießen des Erhabenen und Schönen in der Welt unser höchstes Erziehungsziel sein muß. Sämtliche Mittel, die uns in der Erziehung zur Selbsttätigkeit im biologischen Unterrichte zu Gebote stehen, anzugeben und auszuführen würde der Inhalt einer besonderen Arbeit sein. Ich will an Hand einer Lektion, „das Moos", zeigen, wie ich die Beobachtung seitens des Schülers zum Ausgangspunkt der einzelnen Unterrichtsstunde mache, und wie ich das Ergebnis der Beobachtungen verwerte.

Vielleicht eine Woche vor der betreffenden Stunde gebe ich bestimmte Aufgaben für die nächste Lektion. Zur Behandlung des Mooses hatte ich den Kindern gesagt:

1. Achtet darauf, an welchen Orten das Moos steht!
2. Beseht euch die Moospflanze!
3. Drückt Moos aus!
4. Trocknet Moos und setzt die „dürre" Pflanze in die Erde!

Wenn die nächste Stunde beginnt, ist die Kenntnis der morphologischen Dinge und der Lebensverhältnisse schon fast erledigt. — Ich begnüge mich nicht damit, die Versuche selbst vor den Augen der Kinder zu machen, weil ich im Hinblick auf das eigene Handeln den Nachdruck auf das „Selbst"-Beobachten lege. Die Fragen des „Warum?" und „Weshalb?" sind erst unter diesen Umständen (gute Anschauungen — gute Fundamente) möglich und, je intensiver angeschaut wurde, desto leichter zu beantworten.

Die Stunde beginnt mit der Aufforderung an die Kinder, mir ihre Beobachtungen mitzuteilen. Schon während die Beobachter erzählen, werden Fragen an mich gestellt, und bald wird das Fragen allgemeiner. Ich antworte jedesmal und habe bald noch herrschende Unklarheiten bezüglich der begrifflichen Dinge beseitigt. — Dadurch, daß ich die Kinder fragen lasse, glaube ich besonders psychologisch zu unterrichten. Sobald das Kind fragt, ist der psychologische Moment für die Belehrung gegeben. Apperzeptionen und Assoziationen sind vorhanden, und zugleich habe ich den besten Beweis für die freiwillige ungezwungene Aufmerksamkeit.

Was mir die Kinder auf Grund ihrer Versuche gelegentlich der Lektion vom Moos, die ich auf der Mittelstufe (3. 4. u. 5. Jahrgang) gehalten habe, erzählten, habe ich aufbewahrt. Ich führe es kurz an.

Zunächst bekam ich von dem Verlauf des Versuchs zu hören. (Beim Ausdrücken des Mooses — Wasser. Das getrocknete Moos wuchs und grünte wieder, nachdem man es eingepflanzt hatte). Und nun:

„Grüne Blättchen." — „Auf dem Moos waren ‚Blüten'." — „Nein, das waren Kapseln, die waren mit einem dünnen Häutchen verschlossen. Da fiel „Samen" heraus." — „Der Same fliegt fort." — „Schwarze Wurzeln." — „Nein, das waren so — Fädchen." — — Ich habe hier sofort berichtigt und ergänzt und von der Moospflanze soviel erzählt, wie ich der Mittelstufe zugedacht hatte.

„Bei uns auf der Mauer wächst Moos." — „Unten war das Moos faul, so — grau." — „Auf den Steinen war ganz hohes Moos mit großen ‚Blüten'." — „Ein Nest war mit Moos bewachsen." — „Auf Bäumen war Moos." — „Auf dem Dache da ist Moos." — „Wie kann das Moos da wachsen?" „Es hat ja keine Erde und keine Nahrung?" — „Als ich mich in das Moos setzte, wurde meine Hose naß." — „Wir haben 1905 einen Runkelkeller gebaut, (der Keller liegt frei im Baumhof). Die Mauer ist jetzt dick voll Moos. Das haben wir aber nicht gepflanzt." — „An der Mauer bei der Unterführung steht Moos und oben darauf Gras" usw. Die Fragen beziehen sich fast alle darauf: Moos wachse auf nackten Felsen, auf freien Stellen, wo es keine Nahrung habe. Und nun ist Material genug da, so daß ich, indem ich diese Frage beantworte, unter stetem Zurückgreifen auf die Versuche und die Beobachtungen die Bedeutung des Mooses entwickele. Z. B. in folgender Weise:

Ein kleines Samenpulver fliegt auf den Felsen. Ein wenig Staub hält es daselbst fest. Es wächst, der untere Teil des Stengels stirbt ab: Humus. Die Erdmenge vergrößert sich und damit die Moosfläche. Der Felsboden wird durch die Wurzeln zersetzt. Es kann bald Gras wachsen, Sträucher entstehen, wenn z. B. ein Vogel ein Samenkörnchen übertragen hat. Die sonst öde Gegend sieht bald grün aus. (Ich habe ein Bild von der „Drachenschlucht" vorgezeigt).

Die Sache wird entwickelt, indem ich von dem Absterben der unteren Moosteile, Beobachtungsaufgabe 2, ausgehe.

Auf dem Felsen ist's trocken. Trotz langer Dürre hält sich das Moos. Gras verdorrt. Die Kinder finden die Ursache dazu leicht: Beobachtungsaufgaben 4 und 3. Das Moos hält das Wasser länger fest als andere Pflanzen, weil es so dicht steht. (Schwamm.) Daraus wird gefunden: Kühle des Waldes im Sommer. Waldreichtum — Wasserreichtum. Moos — Schutz gegen Überschwemmung.

Was so gewonnen ist, wird zum Schluß geordnet nach folgender Gliederung:

I. Die Moospflanze.
II. Die Bedeutung des Mooses.
1. Das Moos begnügt sich mit wenig Nahrung.
2. Durch das Absterben der unteren Teile schafft es sich selbst neue Erde.
3. Es wächst wieder, wenn es vollständig vertrocknet war.

4. Es saugt Wasser ein und hält es lange fest. — Daraus ergibt sich die Bedeutung des Mooses:
   a) Ansiedler an Felsen. Macht öde Stellen fruchtbar.
   b) Schutz gegen Wasserarmut (Kühle des Waldes).
   c) Schutz gegen Überschwemmungen.

An Hand dieser Gliederung oder auch frei nach dem Gedächtnis müssen die Kinder das Ergebnis des Unterrichts niederschreiben. Das schriftliche Erzählen ihrer einzelnen Beobachtungen macht ihnen viel Vergnügen. — Daß der Lehrer die Versuche an geeigneter Stelle vor den Augen der Kinder wiederholt, und daß er — namentlich zum Zeichnen — die Kreide gebraucht und sie auch oft dem Kinde in die Hand gibt, steht gewiß im Dienste unsers Prinzips. — Die Lektion ist in dieser Form von mir gehalten worden. Ich habe mir die einzelnen Momente während der Stunde notiert. Man merkt wohl schon, daß solch ein Unterricht mehr zufällig ist und daß von einer Präparation nur in beschränktem Maße die Rede sein kann. Etwaige darin begründet liegende Mängel sind aber ausgewetzt durch bedeutende Vorteile auf der andern Seite, von denen das außerordentliche Interesse der Kinder nicht das geringste ist.

Von der Einweihung des Seminars in Gummersbach.

Am 1. Oktober vorigen Jahres fand die Einweihung des Königl. Lehrerseminars in Gummersbach statt. Am 6. Juni 1904 gegründet, bekam die Anstalt jetzt ein eigenes Heim. Das neue Haus hat allgemein durch seine gediegene, geschmackvolle und zweckmäßige Einrichtung den besten Eindruck gemacht; so tut es durch seine ganze Erscheinung dar, daß der Spruch von der harten Kost und der kahlen Wand, die früher als notwendige Bestandteile der Seminarerziehung galten, keine Bedeutung mehr haben soll.

Was uns hier besonders veranlaßt, dieser Seminarweihe zu gedenken, ist der Umstand, daß dabei auch unseres Dörpfeld in ehrenvollster Weise Erwähnung geschah. Das will doch etwas heißen, wenn man bedenkt, daß noch vor wenigen Jahren in der offiziellen Seminarpädagogik Dörpfelds Arbeiten unerwähnt blieben, daß Dörpfeld durch seine schulpolitische Tätigkeit oft genug der staatlichen Schulpolitik im Kampfe entgegengetreten war.

Die bisher in Gummersbach ausgebildeten Lehrer — es waren die beiden ersten Seminarkurse und ihr Nebenkursus — hatten für die Aulafenster drei Bilder gestiftet: Luther, Pestalozzi und Dörpfeld. Das ist gewiß ein schöner Beweis der Dankbarkeit gegen die Anstalt, der diese, wie ihre Schüler in gleicher Weise ehrt. Es ist uns aber auch ein schöner Beweis für die Stellung, die jene Kollegen und — wir müssen das annehmen — auch das Gummersbacher Seminar zu unserm bergischen Meister einnehmen. In seiner Festrede sagte Herr Seminardirektor Habermas im Hinweis auf diese Bilder: „Luthers Bild ist es, des Vaters und Vorkämpfers der evangelischen Volksschule; Pestalozzis Bild ist es, des Vaters und Vorkämpfers der preußischen Volksschule; Dörpfelds Bild ist

es, des Vaters und Vorkämpfers der bergischen Schule: wahrlich eine Dreiheit von seltener Einheit und zugleich seltener Vorbildlichkeit. Luther, Pestalozzi und Dörpfeld, gleich einheitlich und vorbildlich in ihrem Erziehungsziele, das der sittlich-religiösen, wie der Ausbildung für die mannigfachen Anforderungen und Pflichten des praktischen Lebens in gleicher Weise Rechnung trug; einheitlich und mit gleich klarem Blicke durchschauend das Schulwesen ihrer Zeit, erkannten sie dessen Mängel und erhoben ihre starken Stimmen zu deren Beseitigung; einheitlich und gleich fand sich bei diesem Dreigestirn ein klares Verständnis pädagogischer Fragen, ein warmes Herz für das, was dem gesamten Volk not tat; anregende, praktische und schriftstellerische Tätigkeit auf allen Gebieten des Schulwesens und eine gleiche aufrichtige und kraftvolle Hingabe an das Werk der Volkserziehung; wohl dir darum, mein liebes Seminar Gummersbach, wenn der Schmuck deiner Aulafenster für dich nicht nur Bilder sind, sondern sie Vorbilder werden, die du auf dich wirken läßt; denn Vorbilder wirken mit größerer Gewalt, als jede andere bildende Kraft; Vorbilder sind Riesen, Lehren sind Zwerge; bei Belehrungen und Geboten begreift man höchstens, daß etwas geschehen soll, das Vorbild aber zeigt, daß und wie es geschehen kann. Das Vorbild gibt keine Lebenslehren, sondern es verleiht Lebenskraft; man kann mit einer großen Persönlichkeit nicht umgehen, sei es auch nur im idealen Umgang, ohne von ihr angeregt und gefördert zu werden: das ist es, was mich so froh und dankbar sein läßt, ihr lieben Erstlinge unserer Anstalt, für euer sinniges Geschenk, das ist es, was ich von demselben für uns, eure ehemaligen Lehrer, und für alle, die nach euch Schüler unseres Seminars sind und werden, erhoffe und erflehe."

Ebenso gedachte der Vorsteher der Präparanden-Anstalt in Bergneustadt, Herr Lethaus, in seiner Ansprache jener Bilder; auch er kennzeichnete in zutreffender Weise die drei Männer: „Vom Fenster her blickt grüßend und segnend das pädagogische Dreigestirn Luther, Pestalozzi und Dörpfeld auf uns hernieder. Möge das Seminar zu Gummersbach immerdar sein und bleiben im Sinne und Geiste des deutschen Reformators und Organisators der Volksschule eine feste Burg lauterer Gottesfurcht und echt deutscher Gesinnung, im Sinne und Geiste Pestalozzis, des Genies der Liebe, ein Tempel der Liebe, die alles glaubt, alles hofft, alles duldet, eine Bildungsstätte, da man durch Pestalozzis Glauben, Zutraun, Festigkeit, Liebe und Wahrheit die Herzen der zu Erziehenden, der Großen und Kleinen, gewinnt, läutert, festhält und begeistert für alles Große, Schöne und Gute, und insbesondere für den Schönsten unter den Menschenkindern, und endlich im Sinne und Geiste Dörpfelds, des vielgeliebten und unvergeßlichen, des Genies der Forschung, des Philosophen und Königs unter den Schulmeistern,

eine Pflegstätte alles idealen Lebens und der Gewissensbildung,
eine Stätte tiefgrabender Arbeit und der Selbstzucht,
ein hochgebautes Haus, dem aus Morgen- und Abendsegen sich die Tage Gottes weben,

alle segnend, allgesegnet!
Das walte Gott!

Auch in der Ansprache des Präses Presbyterii, Herrn Pfarrer Luyken, kam der Wandel der Zeit zu einem Ausdruck, über den wir uns nur freuen können. Er vertrat die Auffassung, „daß Kirche und Schule in engster Beziehung zueinander stehen und zusammengehören, daß beide, nicht eines dem anderen untergeordnet und von ihm geistlich bevormundet, sondern beide selbständig und gleichwertig nebeneinander und doch zugleich miteinander zum Wohl des ganzen Volkes zu arbeiten berufen sind. Kirche und Schule haben denselben Grund, auf dem sie bauen, dasselbe Ziel, nach dem sie streben."

Nach alledem wünschen wir dem Gummersbacher Seminar nachträglich zu seinem Einzug in das neue Haus von Herzen Glück. Möchte es ihm beschieden sein, in die Herzen vieler begeisterungsfähiger junger Männer die Ideale zu pflanzen, die in jenen Großen lebten, an die die Fenster der Aula erinnern; möchte es eine Stätte werden, an die seine Zöglinge auch in späteren Jahren gerne denken, und der sie gern danken, wie es die ersten Kurse getan haben. A.

Zeitgeschichtliches aus Zahns gesammelten Schriften.

1. Ehrenvolle Besoldung der Lehrer.

Niemand wird der schottischen Kirche den Vorwurf machen, daß sie das christliche Leben etwa nur so äußerlich erfasse, und doch, wie sorgt sie auch für die äußere Stellung der Lehrer! Sie hat den Grundsatz aufgestellt, den wir allen Synoden und sonstigen kirchlichen Organen immerfort in die Ohren schreien werden: „Die Pflicht, den Stand zu heben, der Großes bewirken soll, gebietet ehrenvolle Besoldungen."

Wie ärmlich nehmen sich dagegen die Verhandlungen aller Provinzialsynoden vom Jahre 1844 aus. Die Synode der Provinz Sachsen, die einen ehrenvollen Platz in dieser Beziehung einnimmt, nahm einen guten Anfang. Aber dem, der nun von Gottes Gnaden so recht in die Mitte des Schulstandes gestellt ist, muß es doch ganz eigentümlich zu Mute sein, wenn er den Liebeseifer der Synodalen für ihr Fleisch und Bein in bezug auf äußere Versorgung freudig bemerkt und daneben die auch aller Ehren und Dankes werte Sorgfalt für das „auskömmliche Gehalt" der Lehrer stellt. — Da man nämlich den Nachweis vorbrachte, wie dürftig hier und da das Gehalt der Prediger, da flossen Tränen des Beileids! — Gott segne die Tränen und lasse eine reiche Tränensaat daraus ersprießen. — Freunde! Wer aber weint denn bei dem Jammerlos der Brüder in der Schulwelt? — Wo ist da das Organ, das neben der Träne des amtsbrüderlichen Mitleids auch die der Träne entsprechende Tatkraft entwickeln könnte, müßte, würde, dem Notstand abzuhelfen? — Man verstehe uns recht! — Wir verlangen ja nicht, daß die Geistlichkeit die Tränen bei der Not der Lehrer vergießen soll, die sie bei der eignen Not, bei der Not ihrer Amtsgenossen vergießt, das wäre zu viel verlangt — es läßt sich so

etwas nicht verlangen, denn es ist kein Gesetzeswerk, es ist eine Tat der Liebe. — Aber das läßt sich verlangen, daß man erkenne, wie es etwas auf sich hat, von Amtsgenossen auch in diesen äußeren Beziehungen des Lebens abzuhängen, ihrer Teilnahme auch in dieser näheren amtlichen Beziehung versichert zu sein. Nach dem Gesetz der Liebe versetze man sich demnach in die Lage des Lehrerstandes. Man höre da nicht bloß auf das Getöse derer, die in den Tagesblättern als allzeit fertige Korrespondenten der Zeitungsschreiber nach Brot, Ehre und guten Tagen verlangen, man höre auf die stillen Seufzer, die man durch den ganzen Schulstand hören kann von Pommern bis an den Rhein. Der pommersche Lehrer und Küster, der jüngst an den Schul-Chronisten geschrieben und ihm meldet, wie er mit 50 Talern ausgekommen, klagt derselbe nicht dieselbe Klage trotz seines ehrlichen christlichen Bekenntnisses, die man überall hört und doch nicht gern hören will? Und welcher Schade wird dadurch der christlichen Förderung des Lehrerstandes getan! Für jeden Schuldemagogen der schlechtesten Sorte gibt's aller Orten und Enden die offensten Ohren, und schützt da leider oft genug nicht einmal christliche Einsicht.

Die Geistlichkeit muß es also fühlen lernen, daß sie große, noch nicht erledigte Verpflichtungen gegen die Lehrerwelt hat, sie muß dahin kommen, daß sie die Lehrer auch als ihr Fleisch und Bein betrachten und demgemäß mit ihnen auch ihre Amts- und Standesart fühlen lernt. Fälle der Art dürfen z. B. gar nicht mehr möglich sein, wie der, wo ein Generalsuperintendent bei der Kirchenvisitation auch die Lehrer der Diözese um sich versammelte und dann fragt: „Welcher unter Ihnen ist der Ärmste?" — Nach langer Pause und bedeutungsvollem Schweigen trat endlich einer hervor und sagte, daß wohl alle darin übereinstimmen würden, daß er in sehr bedrängten Verhältnissen lebe.

Und siehe, der Herr Generalsuperintendent reicht dem armen Lehrer einen Taler.

Wo so etwas die Geistlichkeit ertragen kann, die Lehrer dulden und schweigen, da kann von einem richtigen Verhältnis zwischen Kirche und Schule gar nicht die Rede sein, und soll es auch nicht.

Schulchronik 1847, Nr. 22.
Gesammelte Schriften S. 99—101.

2. Die Kirchenmänner und die Schule.

Wo in öffentlichen Verhandlungen, in Kammern oder sonst die Sache der Lehrer zur Sprache kam, da traten die Kirchenmänner für die Lage der Schulmänner ein; ich weiß wenigstens kein Beispiel, daß sie sich in der Weise etwa geäußert haben, wie der Mauerbrecher in der ersten Kammer in Berlin, der hoher Ehren und tiefer Schmach gewürdigte Rundschauer der Kreuzzeitung, der Appellationsgerichts-Präsident von Gerlach. Da der Minister von Ladenberg von der Lage der Volksschullehrer redete und der Minister auf Grund genauer Ermittelungen nachwies, daß die Lage der Lehrer in vielen Fällen höchst dürftig sei, sie seien nicht „auskömmlich" besoldet, „es sei zum Verhungern" — da meinte Herr von Gerlach, daß noch keine Lehrer verhungert seien, also müßten sie noch Quellen haben, woraus Zuflüsse kämen: „Ich sehe daher nicht ein,

warum wir durch unsere Einmischung jene Quellen verstopfen und dem Staate eine Last aufbürden sollen, welche gegenwärtig auf andern Schultern ruht."

Was würde der Herr Präsident zu solchen Gründen sagen, wenn von der Gehaltsaufbesserung der Justizbeamten die Rede wäre? Mit welchem Eifer kommt von derselben Seite Protest, wenn man am Gehalt der Offiziere etwas glaubt kürzen zu müssen! Da wird gleich mit Liebeseifersucht der Zusammenhang zwischen Geld und Ehre und Mut nachgewiesen.

Einen solchen Standpunkt verlangen wir auch für die Sache der Volksschule. Mit dem großen Heer der 30 000 Volksschullehrer ließe sich auch mehr anfangen, wenn man es recht anfinge. Man steht aber sicher nicht auf dem rechten Standpunkte, wenn man dem Stande gegenüber, wenn von Verbesserungen seiner äußeren Lage die Rede ist, so ohne Bedacht z. B. von „noch nicht verhungern" spricht. Oder wenn man, wie der Ritter von Thadden behufs besserer Bildung und gehöriger Demütigung die Seminaristen angesichts der lustwandelnden schönen Welt an den Chausseen arbeiten zu lassen den Rat gibt.

Zu solchen Extremen, die sich selbst richten, haben sich die Kirchenmänner wohl nimmer verstiegen. Da treten sie sicher, wo es zu einem öffentlichen Ausspruch kommt, für den Lehrerstand ein, denn sie fühlen ja wohl, daß doch der Lehrer Fleisch von ihrem Fleisch, Bein von ihrem Bein ist.

So trat auch jüngst noch in der Sächsischen ersten Kammer der Oberhofprediger Dr. Harleß ähnlich wie früher in der Badischen Kammer Prälat Hüffel für die Schule und deren Lehrer ein. In der Sächsischen ersten Kammer lag nämlich vor ein Antrag des Prinzen Johann (eines der gebildetsten Fürsten, des Übersetzers Dantes), der die Mitglieder der Kammer zu Auslassungen und Klagen über die Seminarien und Lehrer Sachsens veranlaßte. Der Hofprediger Dr. Harleß tritt da doch, obwohl er auch von „schreienden, niederdrückenden Erfahrungen in dem Lehrerstande" redet, den vielen Anklagen, die fast alle Mitglieder aussprechen, mit der Erklärung entgegen, „daß man bei allgemeinen Epidemien die Gesamtschuld nicht auf einzelne Stände wälzen könne."

Schulchronik 1851, Nr. 16. 17. Gesammelte Schriften S. 307. 308.

Rundschau.

Beschlüsse der Lehrerbesoldungskommission in zweiter Lesung. In Ergänzung des Aufsatzes über die Besoldungsvorlage teilen wir im folgenden das Wichtigste über die Beschlüsse der Kommission, die nun dem Hause werden vorgelegt werden, und deren Annahme wohl als gesichert gelten darf, mit. Das Grundgehalt der Lehrer wurde auf 1400 M., das der Lehrerinnen auf 1200 M. erhöht. In einem ganz neuen Paragraphen wurden die Bestimmungen über die Rektoren, Hauptlehrer und ersten und alleinstehenden Lehrer in folgender Fassung eingefügt; § 2a. Amtszulagen. „Die Leiter von Schulen mit sechs oder mehr aufsteigenden Klassen erhalten eine pensionsfähige Amtszulage von mindestens 700 M. jährlich, andere Schulleiter und solche erste Lehrer an Volksschulen mit 3 oder mehr Lehrkräften, denen Leitungsbefugnisse übertragen sind, eine pensionsfähige Amtszulage von mindestens 200 M. jährlich.

Sonstige erste und alleinstehende Lehrer erhalten, wenn sie als solche eine zehnjährige ununterbrochene Dienstzeit zurückgelegt haben, eine pensionsfähige Amtszulage von 100 M. jährlich. Wo einer Volksschule mit Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde gehobene Klassen (Klassen mit erweitertem Lehrziele) dauernd eingegliedert sind, kann den für diese Klassen angestellten vollbeschäftigten Lehrpersonen eine pensionsfähige Amtszulage gewährt werden. Den an besonderen Veranstaltungen der Volksschule für nicht normal begabte Kinder vollbeschäftigten Lehrpersonen können Amtszulagen gewährt werden, den Schulverbänden bleibt die Bestimmung darüber überlassen, ob diese Amtszulagen pensionsfähig sein sollen."

Sodann wurden an Stelle des § 2a der Kommissionsbeschlüsse die Bestimmungen über Ortszulagen in folgender Fassung angenommen: „1. Schulverbände, in denen die am 1. Januar 1909 in Geltung gewesene Besoldungsordnung für die Lehrer — abgesehen von den Inhabern besonders gearteter Schulstellen (Rektoren-, Hauptlehrer-, sonstige erste Lehrerstellen, Schulstellen an gehobenen Klassen und an Schulen für nicht normal begabte Kinder usw.), — an Grundgehalt und Alterszulagen ein Endgehalt von 2800 M. jährlich oder mehr vorsieht, können die Gewährung pensionsfähiger Ortszulagen an ihre sämtlichen Volksschullehrpersonen oder einzelne der in diesem Gesetz bezeichneten Kategorien beschließen. Bei vereinigten Kirchen- und Schulämtern ist für die Berechnung des Endgehalts nur das reine Lehrergrundgehalt (Grundgehalt abzüglich der Vergütung für die kirchliche Mühewaltung) zugrunde zu legen. Durch die Ortszulage darf das bisherige Endgehalt abgesehen von der Amtszulage für die Lehrerstelle um höchstens 900 M., jedoch nicht über 4200 M. hinaus, für die Lehrerinstelle um höchstens 500 M., jedoch nicht über 2950 M. hinaus gesteigert werden.

„Wenn und soweit eine Erhöhung des Diensteinkommens zulässig und nach den besonderen Verhältnissen des Schulverbandes notwendig ist, kann der Schulverband angehalten werden, eine solche Erhöhung zu gewähren."

§ 3. Die Besoldung der einstweilig angestellten Lehrer und Lehrerinnen, sowie der Lehrer, die noch nicht 4 Jahre im öffentlichen Schuldienste gestanden haben, beträgt ein Fünftel weniger als das Grundgehalt der betreffenden Schulstellen. Die Vorschrift findet auf einstweilig angestellte Leiter von Schulen mit 6 oder mehr aufsteigenden Klassen sowie Lehrer, die die Prüfung für das Pfarramt oder das höhere Schulamt bestanden haben, keine Anwendung. Der Minderbetrag kann durch Beschluß des Schulverbandes auf einen geringeren Bruchteil beschränkt werden Den auftragsweise vollbeschäftigten Lehrern (Lehrerinnen) ist in der Regel eine Vergütung in Höhe der Besoldung der einstweilig angestellten Lehrer (Lehrerinnen) zu gewähren."

Bezüglich des Küsteramtes einigte man sich nach langen Verhandlungen in einer Resolution, nach der die Regierung auf eine allmähliche Abtrennung der niederen Küsterdienste im Einvernehmen mit den kirchlichen Behörden Bedacht nehmen und jeden Zwang zur Übernahme dieser Dienste vermeiden soll.

Der Kompromißantrag, nach dem die Alterszulagen der Lehrer auf zweimal 200, zweimal 250, fünfmal 200, der Lehrerinnen auf dreimal 100, fünfmal 150, einmal 200 M. festgesetzt werden, wird einstimmig angenommen, nachdem alle Parteien ihre weitergehenden Wünsche hervorgehoben, auch betont haben, daß die Besoldungskassen für die einen unausführbar, für die anderen aussichtslos erscheinen. Ein Antrag aller liberalen und konservativen Parteien, nach dem die Mietsentschädigung mindestens die Beträge der Wohnungsgeldzuschüsse der mittleren Beamten erreichen soll, also für die Lehrer in Klasse A mindestens 810, in B 650, in C 540, in D 450 M., für Lehrerinnen in A mindestens 540, in B 480, in C 400, in D 320 M., wird nach Ablehnung von Zentrumsanträgen angenommen. Unverheiratete und einstweilig angestellte Lehrer erhalten ein Drittel weniger. Für die Klasse E sind verschiedene Stufen zulässig; die höchste Stufe in E muß mindestens 330 M., für Lehrerinnen mindestens 250 M. betragen. Danach erhalten Lehrerinnen stellenweise eine etwas höhere Mietsentschädigung wie unverheiratete Lehrer. Bei der Pensionierung wird der provinzielle Durchschnitt zu Grunde gelegt.

Von zweierlei Maß. Die Besoldungsvorlage ist zu einer üblen Zeit gekommen, der Rückgang und Stillstand auf wirtschaftlichem Gebiet drückt stark auf die Finanzen des Staates. Kein Wunder, daß man jetzt sehr zurückhaltend ist, wo es gilt, die in besseren Zeiten gemachten Zusagen einzulösen. Es dürfte kaum einen Lehrer geben, der die augenblicklich vorhandenen Schwierigkeiten nicht anerkennen wollte, der, ohne von der grundsätzlichen Forderung der Gleichstellung mit den Sekretären zurückzutreten,

sich für die Gegenwart nicht bescheiden möchte mit dem Möglichen. Ich glaube auch die allgemeine Stimmung soweit zu kennen, um sagen zu können, daß das, was jetzt wohl erreicht werden wird, zunächst befriedigt und mit Dankbarkeit anerkannt wird. Freilich wird es den Lehrern recht schwer gemacht, diesen die allgemeine wirtschaftliche Lage berücksichtigenden Standpunkt festzuhalten, wenn sie sehen müssen, wie der Staat einer andern Beamtenklasse, den Oberlehrern gegenüber, handelt. Da merkt man nichts von der schlechten Zeit, da wird die geforderte Gleichstellung mit den Richtern, die bei näherem Zusehen und Vergleichen doch sehr bedenklich und von sehr zweifelhafter Berechtigung ist, anstandslos bewilligt. Warum, so muß man fragen, ist dort das Geld vorhanden und bei der Volksschule nicht?

Aber weit mehr als diese Geldfrage zwingt ein anderer Umstand zu Vergleichen, ein Umstand, der ein direktes Unrecht den Volksschullehrern gegenüber in sich schließt. Den Oberlehrern gewährt die Regierung ihren Wunsch mit freudigem Herzen als etwas, was sie wohl verdient haben: „in dankbarer Würdigung der Verdienste um die Erziehung der vaterländischen Jugend.“ Den Volksschullehrern aber mutet die Regierung zu, Gehaltssätze, die weit zurückbleiben hinter dem, was schulfreundliche Gemeinden ihren Lehrern schon seit langem zugebilligt hatten, als entsprechend „der Vorbildung der Volksschullehrer, der Schwierigkeit und Wichtigkeit des Lehramtes“ zu betrachten. Also ein Stand, der 95 Prozent der gesamten Jugend zu Staatsbürgern zu erziehen berufen ist, der nächst den Eltern den weitgehendsten Einfluß auf das heranwachsende Geschlecht ausübt, wird von der Staatsregierung jetzt neben — die Kanzlisten gestellt! Bisher waren wir gewohnt, daß man unsre Verdienste nach ihrem idealen Wert so hoch veranschlagte, daß man sie nicht in Geldeswert auszudrücken unternahm. Nach dieser ersten Probe haben wir den Wunsch, man möchte bei dem alten Verfahren geblieben sein. In der Kommission wurden die unbequemen Anwälte der Volksschule, die einen höheren Begriff von dem Wert derselben hatten, mit den mürrischen Worten abgefertigt, die Volksschullehrer seien überhaupt nicht zufrieden zu stellen.

Und eben darin liegt das schwer Kränkende. Während man auf der einen Seite mit dankbarer Anerkennung ein Übriges tut, läßt man sich hier auch die geringen Aufbesserungen widerwillig abnötigen; die höhere Schule wird nach Gebühr gewürdigt, die Volksschule erscheint als das notwendige Übel. Es ist gewiß peinlich gerade für uns als Vertreter der Volksschule, an dem, was den Oberlehrern zu teil geworden ist, Kritik zu üben. Aber die Verhältnisse zwingen zu Vergleichen. Wir haben auf keine dankbare Anerkennung für unsern Stand von jener Seite gerechnet; dergleichen ist uns, abgesehen von mehr privaten Kundgebungen, noch nicht zu teil geworden; wir sind gewöhnt an scharfe Kritik, man nimmt es mit unserer Arbeit, mit dem Auftreten und mit der Wirksamkeit des Lehrers im öffentlichen Leben genau. Die Regierung empfindet vielfach die Tätigkeit des Volksschullehrers besonders auf politischem Gebiet mehr störend und lästig als angenehm. Wir können daran nichts ändern; die Tatsache müssen wir ja zugeben, daß die Lehrer vielfach politisch für den Liberalismus eintreten. Aber man mag sich doch fragen, ob das denn anders sein kann nach der ganzen geschichtlichen Entwicklung, die der Lehrerstand durchgemacht hat.

Also wir können nicht anders, wir müssen auch einmal öffentlich die Frage, die in unsern Kreisen immer wieder aufgeworfen wird, erörtern, ob die Volksschullehrer in Wirklichkeit nicht einen viel höheren Anspruch auf eine dankbare Anerkennung in der angegebenen Richtung Anspruch gehabt hätten als die Oberlehrer. Was die schon berührte Vorliebe für die politischen und religiösen Anschauungen der Linken angeht, so kann es doch nur ganz weltfremden Gemütern verborgen sein, daß da die Oberlehrer gar nicht anders zu beurteilen sind, als die Volksschullehrer. Bei den letzteren fällt ihre Stellungnahme mehr auf, weil sie durch die Verhältnisse in viel höherem Maße darauf angewiesen sind, öffentlich in Abwehr und Kampf hervorzutreten.

Vielleicht denkt man: Aus der Volksschule gehen doch fast ausschließlich die zukünftigen Sozialdemokraten hervor; die höhere Schule liefert die staatserhaltenden Bürger. Aber folgt daraus, daß der Lehrer an der höheren Schule für die nationale Gesinnung eine größere Arbeitsleistung vollbringt als der Lehrer der Volksschule? Mir scheint, daß das Gegenteil der Fall ist. Der erstere hat mit Kindern zu tun, die durchweg aus bürgerlichen Kreisen stammen, der letztere mit solchen, die die sozialdemokratische Denkweise vielfach schon mit der Muttermilch eingesogen haben. Wie schwierig, wie mühevoll und undankbar ist doch diese Arbeit? Wem verdankt man

denn den Rest an vaterländischer Gesinnung, der sich immer wieder durcharbeitet? Doch wohl nicht der durch Presse und Vereine arbeitenden Sozialdemokratie. Wie bequem und aufmunternd ist dem gegenüber die Arbeit der höheren Schule!

Und nun sehe man ins öffentliche Leben. In wie reger Weise beteiligen sich gerade die Volksschullehrer bei allen Veranstaltungen, die die öffentliche Wohlfahrt, die Armenpflege, eine vernünftige Gesundheitspflege, Gesang, Turnen usw. zum Ziel haben. Vor einiger Zeit las ich einen Artikel in einer konservativen Zeitung, worin Klage geführt wurde gegen den Lehrer, der überall vorne an sei. Man kann ja verstehen, daß dieser Eifer von den Dorfmonarchen, die ihre „natürliche Autorität" schwanken sehen, übel vermerkt wird; aber für den Lehrerstand ist das nur ein Ehrenzeugnis. Wie in kleineren Orten, so ist es auch in größeren, auch in den Großstädten. Hier tritt der Oberlehrer, der schon von Standeswegen eine gewisse Scheu hat, unter das Volk zu gehen, fast ganz zurück. Es gibt auch da Ausnahmen. Aber eben bei denen von ihnen, die sich, wie dankbar anzuerkennen ist, in Arbeiter- oder Bildungsvereinen betätigen, tritt so deutlich der Abstand von den sich vornehm zurückhaltenden Kollegen hervor.

Ein außerordentlich wichtiges Gebiet ist das Arbeitsgebiet der Jünglingsvereine. Diese bilden innerhalb des Volkes die Kerntruppen für unsere christliche und vaterländische Gesinnung. So sehr sie sich auch in der Stille halten, so wichtig und tiefgehend ist doch ihr Einfluß. Und auch in dieser Arbeit stehen vielfach die Volksschullehrer an der Spitze.

Dem Volksschullehrer ist es natürlich, bei Aufgaben des Gemeinlebens tätigen Anteil zu nehmen, dafür hier nur ein Beispiel. Bei den Volkszählungen zieht man vorwiegend die Volksschullehrer heran; sie haben dabei von jeher eifrig mitgearbeitet; das galt ihnen als etwas Selbstverständliches. Wenn sie sich neuerdings etwas zurückhalten, so hängt dies damit zusammen, daß man nicht immer den richtigen Ton gefunden hat, sie dafür willig zu machen, vor allem aber daran, daß die Lehrer der höheren Schulen von Standes wegen eine Beteiligung ablehnten. Nachdem diese früher verlangt hatten, daß man ihnen als Bezirksvorstehern eine Ehrenstellung einräume, fanden sie in den letzten Jahren ein viel einfacheres und durchschlagenderes Argument: Sie wollten zählen, wenn auch die Richter sich beteiligten. Diese Bedingung kam einer glatten Weigerung gleich. Ein schönes Zeugnis für den Arbeitseifer der Herren war es dann, daß sie am Zähltage in gewissenhafter Befolgung der behördlichen Weisung den Unterricht aussetzten, während natürlich an den Volksschulen nur diejenigen aussetzten, die auch wirklich zählten.

Wie schon oben angedeutet: Wir arbeiten nicht, um dafür öffentlich belobt zu werden. Aber während es den Lehrern an höheren Schulen gleichgültig sein kann, wie es der Volksschule ergeht, kann es umgekehrt uns nicht gleich sein, wie es jenen ergeht. Wenn es so wäre — wie es vernünftigerweise sein sollte —, daß eine Hebung der höheren Schulen auch sogleich den Volksschulen zugute käme, dann würden wir uns über alle Förderung, die jenen zu teil wird, von Herzen freuen können. Aber leider hat man an vielen Orten die gegenteilige Beobachtung gemacht, daß nämlich die höhere Schule als das rechte und die Volksschule als das Stiefkind betrachtet wird. An einem kleineren Orte wurde die bisherige Rektoratschule, die mit bescheidenen Mitteln in einer den Verhältnissen des Ortes angemessenen Weise betrieben wurde, in eine „höhere" Schule (Prorealgymnasium) umgewandelt, wodurch die Ausgaben auf das Doppelte in die Höhe gingen. Da begann man gewaltig zu sparen — an den Volksschulen! Und als in einer rheinischen Großstadt die Entdeckung gemacht wurde, daß die höheren Schulen mit einem Mehraufwand von etwa 40 000 M. betrieben wurden als die entsprechenden Schulen in Berlin, da staunte man und war entrüstet. Man fing an, mit Pfennigen zu rechnen, d. h. zunächst bei den Volksschulen. Bis zu den höheren Schulen kam man nicht, da inzwischen weitere und dringlichere „Kulturaufgaben" entdeckt wurden.

In der Besoldungsangelegenheit würde es den Volksschullehrern viel leichter werden, zu verzichten und auf eine gelegenere Zeit zu warten, wenn sie nicht sehen müßten, daß man an den Stellen das nötige Geld schon hat, wo das Herz dabei ist.

****

III. Abteilung. Literarischer Wegweiser.

Zum fünfzigjährigen Geburtstage unseres Kaisers.

Epstein, Ludwig: Wilhelm II. Ein Lebens- und Charakterbild. Große Ausg. mit 12 Bildern, geb. 0,70 M. Kleinere Ausgabe in Umschlag mit Kaiserbild 0,20 M., in Part. billiger. Gütersloh, C. Bertelsmann.

Der Verf. ist mit gutem Erfolg bemüht gewesen, durch eine große Menge von Einzelzügen ein besonders für Kinder passendes Lebensbild des Kaisers zu entwerfen. Für die bevorstehende Feier wird das Büchlein manchem einen guten Dienst leisten können. A.

Zur Theorie und Praxis des darstellenden Unterrichts. Von Fritz Achenbach. Das ist der Titel eines Werkes, das kürzlich im Verlage von W. Zickfeld in Osterwick (Harz) 359 Seiten stark zum Preise von 4,60 M. (broschiert) und 5,40 M. (geb.) erschienen ist.

Der Verfasser ist kein Neuling auf diesem Gebiet. Durch die Schriften von Dörpfeld auf den darstellenden Unterricht aufmerksam gemacht, hat er unter Benutzung der einschlägigen Literatur über dieses Unterrichtsverfahren gründlich nachgedacht, es hinsichtlich seiner psychologischen Begründung und praktischen Verwendbarkeit eingehend geprüft und — da er diese Weise für gut befunden — durch Herausgabe von Präparationen[1]) nach Kräften zu ihrer Verbreitung beigetragen.

Wer diese Schriften kennen und schätzen gelernt hat, wird auch das Erscheinen des neuen Werkes mit Freuden begrüßen. Es zerfällt — wie schon der Titel sagt — in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Im ersten Teil hat der Verfasser auf Grund pädagogischer Quellenschriften den bloß darstellenden Unterricht Herbarts, den darstellenden Unterricht Zillers und die weitere Entwicklung des darstellenden Unterrichts in der Herbart-Zillerschen Schule beschrieben und einer freimütigen Kritik unterworfen. Auch werden in einem besonderen Abschnitt die Trübungen und Hemmungen in der Entwicklung des darstellenden Unterrichts eingehend besprochen. Wir lernen hier das Urteil nicht nur eines genauen Kenners, sondern auch eines konsequenten und eifrigen Vertreters des darstellenden Unterrichts kennen.

Der 2. Teil enthält 39 ausführliche Lehrbeispiele; es werden 7 biblische Geschichten, 6 Psalmen, 4 Kirchenlieder, 5 deutsche Gedichte, 6 Bilder aus der vaterländischen Geschichte, 5 aus der Erdbeschreibung und 6 aus der Naturgeschichte eingehend behandelt. Man merkt es den Präparationen an, daß der Verfasser sich mit innerer Teilnahme in den Stoff versenkt hat; dabei hat er überall auf das Interesse und die Fassungskraft der Kinder gebührend Rücksicht genommen. Es war ihm ein ernstes Anliegen, eine möglichst klare und vollständige Anschauung zu vermitteln. Darum ist auch der Satzbau einfach, die Sprache konkret. Was die Kinder selbst finden können, wird ihnen nicht vorhergesagt. Ihr Denken und Sprechen findet reiche Anregung.

Vielleicht wundert sich der eine oder andere Leser darüber, daß hier auch Psalmen und Kirchenlieder darstellend behandelt werden. An und für sich eignen sich diese Stoffe ihres abstrakten Charakters wegen für diese Behandlung nicht. Aber der Verfasser hat ihnen eine geschichtliche Grundlage gegeben. So knüpft er Psalm 1 an die Lebenserfahrungen Daniels an; die Psalmen 23 und 130 finden in Davids äußerm und innerm Leben ihre Erklärung. In dem Liede: Lobe den Herren, den mächtigen König der Ehren ꝛc. bringen fromme Israeliten am Berge Sinai beim Rückblick auf die bisherige Durchhülfe des Herrn ihren Dank gegen Gott zum Ausdruck, usw. So werden Personen der Heiligen Schrift und der Kirchengeschichte nach ihrem äußeren Lebensgang und ihren innern Erfahrungen dargestellt, und was sie in ihrem Verhältnis zu Gott erlebt und erfahren haben, drängt zum Bekenntnis, zur Bitte, zum Loben und

---

[1]) Behandlung des Kirchenliedes auf geschichtlicher Grundlage. Lehrbeispiele in darstellender Weise. Dritte Auflage. Köthen. Verlag von Otto Schulze. — Präparationen zur Behandlung deutscher Gedichte in darstellender Unterrichtsweise. Vierte Auflage. Köthen. Verlag von Otto Schulze.

Danken und findet im Psalm und Kirchenlied seinen passenden Ausdruck. Mit Rücksicht auf den verfügbaren Raum muß ich es mir versagen, näher auf Einzelheiten des vorzüglichen Werkes einzugehen. Der Verfasser hat es selbstverständlich nicht geschrieben, um seinen Amtsgenossen die Vorbereitung für den Unterricht teilweise zu ersparen. Wer aber den darstellenden Unterricht theoretisch und praktisch gründlich kennen lernen möchte, dem kann dieses Werk mit gutem Gewissen empfohlen werden. Er wird darin reiche Anregung und sichere Anleitung finden.

Barmen. Hindrichs.

Eine neue holländische pädagogische Zeitschrift.

In Holland erscheint seit einigen Monaten eine pädagogische Zeitschrift für den christlichen Unterricht (**Paedagogisch Tijdschrift voor het Christelijk Onderwijs**), auf welche wir die der holländischen Sprache einigermaßen mächtigen Leser aufmerksam machen. Es ist unsers Wissens der dritte Versuch, für die christlichen Schulen Hollands eine eigene Zeitschrift zur Pflege christlicher Pädagogik zu gründen. 30 Jahre lang erschienen die „Paedagogische Bijdragen," für die auch unser Mitarbeiter Rumscheidt im Haag erfrig tätig gewesen ist. Dann folgten 6 Jahre lang die „Nieuwe Paedagogische Bijdragen." Möge es dem neuen Blatt gelingen, festeren Fuß zu fassen als seine Vorgänger, die leider aus Mangel an Lesern ihr Erscheinen einstellen mußten. Die neue pädagogische Zeitschrift erscheint bei G. M. Klemkert in Hilversum. Der Jahrgang von 10 Heften kostet 2,50 fl.

In den beiden ersten Heften, die uns vorliegen, finden wir einige vorzügliche Artikel, die uns lebhaft interessiert haben, z. B. Richtungen in der Psychologie, von Prof. Dr. Bavinck-Amsterdam, die Schule als selbständige Institution, von A. Jonkman-Amsterdam. Außerdem enthalten die Hefte Beiträge aus der Schulpraxis, kleinere Mitteilungen und Literaturberichte. Wir kommen bei Gelegenheit auf das mit uns auf demselben Boden stehende Schulblatt, dem wir besten Erfolg wünschen, gern zurück.

Rh.

Neue Bücher.

Müller, Dr. Rud.: Auslese aus Arndts Prosaschriften. Leipzig, Dürr. 1 M.

Heilemann, Dr. Karl: Psychologie und Logik. 11. u. 12. Aufl. Ebenda, geb. 2 M.

Nothing, Paul: Gedanken über das Lied von der Glocke. Ebenda, 1,40 M.

Hecht, Gust.: Der Gesangunterricht in der ein- bis dreiklassigen Volksschule. Groß-Lichterfelde, Vieweg. 1,20 M.

Lindner, H.: Die Sedanfeier in Wort und Lied für die Jugend. Gütersloh, Bertelsmann. 2. Aufl. 30 Pf. (in Partien billiger).

Niemann, G.: Das Mikroskop und seine Benutzung im pflanzenanatomischen Unterricht. Magdeburg, Creutz. 1,75 M.

Baltzer, Justus: Dispositionen zu bedeutenden Werken pädagogischer Klassiker. Leipzig, Dürr. Geb. 1,35 M.

Heutschel und Linke: Illustrierte deutsche Literaturkunde. 7. Aufl. Geb. 2,80 M.

Lortzing, Pfarrer J.: Weide meine Schafe, ein Hülfsbuch f. d. Konfirmandenunterricht. Bielefeld, Siedhoff. 1. M. (in Partien billiger).

— — Weide meine Lämmer, ein Hülfsbuch für den Katechumenenunterricht. Ebenda. 60 Pf. (in Partien billiger). Beide Schriften zusammen 1,60 M.

Weigand, Fr. L. K.: Deutsches Wörterbuch. 3. Lieferung. Gießen, Töpelmann. 12 Lieferungen zusammen 1,60 M.

Zurbonsen, Prof.: Literaturkunde. 5. Aufl. Geb 2,40 M.

Bohm, H.: Leitfaden für den Zeichenunterricht. Langensalza, Beyer und S. 2. Aufl. Geb. 2,40 M.

Hollenberg, Ad. P.: Naturlehre für Volksschulen. 13. Aufl. Ebenda. 20 Pf.

Baumert, L.: Schulgesänge. 1. Heft. 6. Aufl. Ebenda. 25 Pf.

Musikalisches Magazin. Ebenda.

Prümers, Ad.: Berühmte Thomaskantoren und ihre Schüler. 30 Pf.

Segnitz, Eugen: Goethe und die Oper in Weimar. 30 Pf.

Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Ebenda.
Kiefer, Dr. O: Die Prügelstrafe und die Erziehung. 75 Pf.
Hemprich, K.: Zur Literatur über Jugendfürsorge, und Jugendrettung. 50 Pf.
Torday, Dr. Franz von: Das staatliche Kinderschutzwesen in Ungarn. 80 Pf.
Dirks, Gust.: Der Tic im Kindesalter. 60 Pf.
Stockerjahn: Der erste Sprechunterricht bei Geistesschwachen. 60 Pf.
Grosch: Der Familienabend. 1. Heft. Ebenda. 25 Pf.
Stoffel: Schillers Wilhelm Tell. 3. Aufl. Ebenda. 70 Pf.
Behling, Hilfinger und Sieburg: Praktisches Sprachbuch für Volksschulen. 3. u. 4 Schuljahr. 7. Aufl. Ebenda. Karton. 35 Pf.
Schramm, Franz: Vokabularium zu Sprechübungen auf Grund der Hölzelschen Bilder. (1.—3. Jahr.) 2. Aufl. Ebenda. Karton. 40 Pf.
Schmidt, Otto: Die Frage der Reichsschulgesetzgebung. Leipzig, Jul. Klinkhardt.
Weigand, Heinr.: Der Geschichtsunterricht nach den Forderungen der Gegenwart. Hannover, C. Meyer. I. Teil. 3. Aufl. 1 M. II. Teil. 2. Aufl. 4 (5,40) M.
Kauffmann, Berndt und Tomuschat: Geschichtsbetrachtungen. Leipzig, Dürr. 4 M.
Fellow, Lic. theol. Camillo: Ein Feste Burg auf einerlei Weise. Leipzig, Paul Eger 2 M.
Petri u. Gieseler: Der Rechenunterricht in gewerblichen Fortbildungsschulen. Arnsberg, Stahl. Geb. 1,80 M.
Voigt, Schulrat Prof.: Die Bedeutung der Herbartischen Pädagogik für die Volksschule. Leipzig, Dürr. 1,80 M.
Heilmann, Sem.-Dir. Dr.: Tabelle zur Geschichte der Pädagogik. Ebenda. Geb. 1,20 M.
Salzmann, Chr. Gotth.: Konrad Kiefer. Neue Ausgabe. 5. Aufl. Ebenda. 1,50 M.
Lange, Rektor Rich.: Übungsschule zur Erlernung der Rechtschreibung und Zeichensetzung. 15. Aufl. Ebenda. 50 Pf.
Vogel, K. Heinr.: Anthropologie und Gesundheitslehre. 18. Aufl. Ebenda. 25 Pf.
Wohlrabe, Rekt. Dr.: Schäden und Gefahren der sexuellen Unsittlichkeit und deren Bekämpfung. Ebenda. 1,20 M.
Putlitz, Elly zu: Über Frauenherzen. Groß-Lichterfelde, Runge. 50 Pf.
— — Frauenkalender, herausgeg. vom Deutsch-evang. Frauenbunde. Ebenda. 1,50 M.
— — Kirchweihfestabend. (Aus: Der Familienabend Heft 24/25.) Berlin, Ostdeutsch. Jünglingsbund.
Burckhardt, Schuldir. O.: Entwurf eines Lehrplanes für eine gewerbliche organisierte Fortbildungsschule. Meißen, Sächs. Buchhandlung. 50 Pf.
Bibl. Zeit- und Streitfragen, herausg. von Prof. D. Fr. Kropatscheck. Groß-Lichterfelde, Edw. Runge.
Reinh. Seeberg: Das Abendmahl i. N. Test. I. 2. 45 Pf.
L. Lemme: Jesu Wissen und Weisheit. 50 Pf.
Fritz Wilke: Die astral-mythologische Weltanschauung u. das A. Test. 50 Pf.
W. Haydorn: Das Evangelium in der Apostel-Geschichte. 50 Pf.
Ed. König: Talmud und N. Test. 60 Pf.
Ernst Kühl: Das Selbstbewußtsein Jesu. 90 Pf.
Alfr. Jeremias: Der Einfluß Babyloniens auf das Verständnis des A. Test. 50 Pf.
Nath. Bonwetsch: Jesus Christus im Bewußtsein und Frömmigkeit der Kirche. 50 Pf.
Schrader, D. Erich: Die Offenbarung Gottes in der Geschichte der christlichen Kirche. Ebenda. 50 Pf.
Wahrmund, Dr. Ludw.: Katholische Weltanschauung u. freie Wissenschaft. München, J. F. Lehmann. 1 M.
— — Gesetz, betr. die Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen. 2. Abdruck. Halle, Waisenhaus. 80 Pf.
Weyde, Dr. Joh.: Neues deutsches Rechtschreibwörterbuch. 4. Aufl. Leipzig, Freytag. Geb. 1,50 M.
Flügel, Otto: Monismus und Theologie. 3. Aufl. Cöthen, Otto Schulze. 7 M.

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschull. **C. Achinger** in **Elberfeld-Hahnerberg.**

Evangelisches Schulblatt.

Februar.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die Gewöhnung.

Von Rektor K. Foltz in Barmen.

I. Das Wesen der Gewöhnung.

A. Das physiologische Gesetz der Gewöhnung.

Dem Anfänger im Turnen werden gewisse Übungen, z. B. das Kniebeugen, das Rumpfdrehen zuerst schwer; später machen sie ihm keine Schwierigkeiten mehr. Wir lernen daraus: Eine Handlung wird uns um so leichter, je häufiger wir sie wiederholen. Wenn ein Mädchen den ersten Unterricht im Nähen erhält, dann bewegt es die Nadel langsam; es macht bedächtig Stich für Stich. Die Näherin arbeitet rasch; sie leistet zehnmal so viel als die Anfängerin. Wir lernen daraus: Eine Handlung wird uns um so geläufiger, je häufiger wir sie wiederholen. Greift das kleine Kind nach einem Apfel, dann tappt es unsicher mit den Händchen in der Luft herum. Nach und nach lernt es, einen Gegenstand mit sicherem Griff erfassen. Wir lernen daraus: Eine Handlung vollführen wir um so sicherer, je häufiger wir sie wiederholen. Der Anfänger im Schlittschuhlaufen bewegt mit Überlegung und Absicht jetzt den linken, jetzt den rechten Fuß. Später fährt er über das Eis und führt im Laufen eine angeregte Unterhaltung mit seinem Partner, ohne im mindesten an die Bewegungen zu denken, die er macht. Wir lernen daraus: Eine Handlung vollführen wir um so mechanischer, je häufiger wir sie wiederholen. — Die Ursache für die angeführten Tatsachen liegt in erster Linie in unserm Organismus, in unsern Nerven und Muskeln. Ein äußerer Reiz ruft in einer Nervenfaser eine gewisse Erregung hervor. Hört der Reiz auf, dann verschwindet diese Erregung. Doch sie hinterläßt eine Spur, eine Nachwirkung irgendwelcher Art. Wird der Reiz wiederholt, so wird auch die Nervenfaser von neuem erregt. Aber der Reiz wird jetzt gleichsam von innen her unterstützt. Die von der ersten Erregung zurückgebliebene Spur wirkt im Sinne der Angleichung und Verstärkung. Die Nervenfaser setzt der Erregung zuerst

einen größeren, nachher nur noch einen kleinen Widerstand entgegen; sie wird zu dieser Erregung disponiert. — Beuge ich den Zeigefinger, so ordnen sich die Muskeln desselben in einer bestimmten Weise. Strecke ich den Finger wieder, so verschwindet diese Ordnung der Muskeln. Aber in dem organischen Gewebe bleibt von der Lage, die es eingenommen hat, eine Spur oder Nachwirkung irgendwelcher Art zurück. Beuge ich den Zeigefinger zum zweitenmal, so ordnen sich die Muskeln desselben wie vorher, nur leichter und schneller. Die von der ersten Beugung im Muskel zurückgebliebene Spur wirkt im Sinne einer Angleichung und Verstärkung. Der Muskel setzt der Bewegung zuerst einen größeren, nachher nur noch einen kleinen Widerstand entgegen; er wird zu dieser Bewegung disponiert. — Ein Kind bekommt die erste Klavierstunde, was geht da in ihm vor? Es sieht z. B. die Note a. Dieser äußere Reiz erregt eine sensible Nervenfaser und ruft dadurch eine Empfindung hervor. Mit der Empfindung ist ein Bewegungsimpuls verknüpft, sie erzeugt ein Wollen. Dieses erregt eine motorische Nervenfaser und veranlaßt dadurch den oder den Finger, eine bestimmte Taste herabzudrücken und so den Ton a zu erzeugen. Wiederholt sich dieser Vorgang, so entsteht eine feste Verbindung zwischen dem sensiblen Nerven, der Empfindung, dem Wollen, dem motorischen Nerven und dem oder dem Finger. Wiederholt sich der Vorgang oft, so tritt sozusagen ein Kurzschluß ein. Die Erregung des sensiblen Nerven überträgt sich direkt auf den motorischen Nerven, ohne eine Empfindung, bezw. ein Wollen hervorzurufen. Es bildet sich eine Gehirnbahn, gleich einer Wagenspur, die sich immer mehr vertieft, je häufiger sie benutzt wird. Der fertige Spieler setzt sich mit Absicht ans Klavier; er greift mit Absicht die ersten Akkorde der Kreuzersonate; und dann spielt er das Stück aus dem Kopf, während er seinen Gedanken nachgeht. Der erste Anstoß seiner Tätigkeit ist bewußt; der Verlauf derselben ist unbewußt. Die eine Bewegung ruft die andere mechanisch hervor. — Das physiologische Gesetz der Gewöhnung lautet: Jede Erregung bezw. Bewegung der Nerven und Muskeln hinterläßt in dem organischen Gewebe eine günstige Bedingung für das Zustandekommen einer ähnlichen Erregung und Bewegung.

B. Das psychologische Gesetz der Gewöhnung.

Sehe ich ein Vexierbild zum erstenmal, dann bleibt mir vielleicht die versteckte Figur, die darauf ist, verborgen. Habe ich sie aber einmal entdeckt, dann fällt sie mir auf, sobald ich das Bild betrachte; und je häufiger ich es ansehe, desto unmöglicher ist es mir, die versteckte Figur unbeachtet zu lassen. Wir lernen daraus: Jede Wahrnehmung wird uns um so leichter bewußt, je häufiger sie von uns beachtet worden ist. Taucht der

Verdacht, dieser oder oder jener ist unredlich, zum erstenmal in mir auf, dann kann ich ihn unterdrücken, aber nicht ungeschehen machen; er hinterläßt in mir eine Disposition zu ähnlichen Gedanken. Taucht der Verdacht zum zweiten-, dritten- und viertenmal in mir auf, dann setzt er sich immer fester. Wir lernen daraus: Jeder Gedanke erscheint uns um so gewisser, je häufiger wir ihn denken. Regt sich in mir zum erstenmal das Begehren, dies oder das möchte ich haben, dann kann ich es unterdrücken, aber nicht ungeschehen machen; es hinterläßt in mir eine Disposition zu ähnlichen Begehrungen. Regt sich das Begehren zum zweiten-, dritten- und viertenmal in mir, dann wird es immer impulsiver und reißt mich vielleicht zu einem Vergehen fort. Wir lernen daraus: Eine Begierde wird in uns um so kräftiger, je häufiger wir sie erleben. — Die Ursache für die angeführten Tatsachen liegt in erster Linie in unserer Seele. Regt sich in mir bei einem bestimmten Gedanken ein Gefühl, dann verschwindet es mit diesem. Aber es hinterläßt in meiner Seele eine Spur oder Nachwirkung irgendwelcher Art. Taucht der Gedanke zum zweitenmal in mir auf, dann regt sich auch wieder das Gefühl. Aber die von dem ersten Gefühl zurückgebliebene Spur wirkt nun im Sinne der Angleichung und Verstärkung. Wie es sich mit dem Gefühl verhält, so ist es auch mit den Wahrnehmungen, Vorstellungen, Begehrungen. Das psychologische Gesetz der Gewöhnung lautet: Jedes seelische Erleben oder Verhalten hinterläßt in der Seele eine günstige Bedingung für das Zustandekommen eines ähnlichen Erlebens oder Verhaltens.[1])

C. Gewöhnung und Vererbung.

Das Kind ist bei seiner Geburt weder nach seiner physiologischen, noch nach seiner psychologischen Seite eine tabula rasa. Es besitzt Anlagen, Fähigkeiten, Triebe, z. B. den Wissenstrieb, Bewegungstrieb, Nachahmungstrieb usw. Wir sind geneigt, mit dem Worte „Trieb" einen üblen Nebensinn zu verbinden. Das ist aber nicht berechtigt. Es gibt nicht nur niedere, es gibt auch höhere Triebe; es gibt nicht nur böse, es gibt auch gute Triebe. Der Mensch hat nicht nur einen Geschlechtstrieb, der ein tierisches Begehren in ihm auslöst; er hat auch einen Erlösungstrieb, der ein Verlangen nach dem Ewigen in ihm wachruft.

„Wär' nicht das Auge sonnenhaft;
Die Sonne könnt' es nicht erblicken;
Läg' nicht in uns des Gottes eigne Kraft,
Wie könnt' uns Göttliches entzücken!

[1]) Vgl. Pfänder, Einführung in die Psychologie. S. 417.

Der Trieb ist weder ein Fühlen, noch ein Wollen, noch ein Tun. Er ist eine angeborene Beschaffenheit des Menschen, die unter Umständen Gefühle, Begierden, Handlungen hervorruft. Triebe sind eine notwendige Voraussetzung für das seelische Erleben und Tun. Wo kein Trieb ist, da regt sich auch kein Gefühl, keine Begierde, kein Interesse und keine Aufmerksamkeit. — Mit der Vererbung ist die Gewöhnung nahe verwandt. Die Gewohnheit, das Resultat der Gewöhnung, ist auch weder ein Fühlen, noch ein Wollen, noch ein Tun; sie ist eine anerzogene Beschaffenheit des Menschen, die ihn zu bestimmten Gefühlen, Begierden, Handlungen befähigt, disponiert, geneigt macht. Die Gewöhnung setzt die Vererbung voraus. Hätte das Kind keinen Wissenstrieb, dann könnte es sich nicht an Aufmerksamkeit gewöhnen. Hätte es keinen Bewegungstrieb, dann könnte es sich nicht an Arbeitsamkeit gewöhnen. Die Gewohnheit ist wirksam gewordener, zur Herrschaft gelangter Trieb. Der Mensch hat fast nur anerzogene Gewohnheiten. Er lernt durch viel Übung nach und nach seine Glieder handhaben und Bewegungen ausführen. Das Tier hat zahlreiche angeborene Gewohnheiten; wir nennen sie Instinkte. Das Küchlein pickt, nachdem es aus dem Ei geschlüpft ist, die Körnchen mit derselben Sicherheit auf, wie das alte Huhn. Die Schwalbe baut ihr erstes Nest ebenso vollkommen, wie ihr letztes. Wir müssen annehmen, daß im Tiergehirn durch Vererbung gewisse Bahnen und Verbindungen zwischen sensiblen und motorischen Nerven festgelegt sind, die wir uns erst durch Übung erwerben.

D. Gewohnheiten und Fertigkeiten.

Wir reden von einer Fertigkeit im Schwimmen und Turnen. Die Fertigkeit ist eine durch Übung erworbene Beschaffenheit des Menschen. Dieselbe beruht nicht allein, aber in erster Linie in seinem Organismus und befähigt ihn zu Handlungen von ganz spezifischer Art. Der Schwimmer beherrscht vielleicht mit vollendeter Meisterschaft die Bewegungen, die einer im Wasser ausführen muß, wenn er an der Oberfläche bleiben bezw. schnell von der Stelle kommen will; er kann darum noch nicht Klavierspielen oder Schlittschuh laufen. Wir reden von einer Gewöhnung an Mäßigkeit und Sparsamkeit. Die Gewohnheit ist auch eine durch Übung erworbene Beschaffenheit des Menschen. Aber dieselbe beruht in erster Linie in der Seele und befähigt ihn zu Handlungen allgemeiner oder sittlicher Art. Wer sich an Ordnungsliebe gewöhnt hat, der betätigt diese Gewohnheit gegenüber den verschiedenartigsten Gegenständen. Er hält seine Kleider, seine Bücher, seine Briefe, seine Rechnungen usw. in Ordnung. Zwischen den Fertigkeiten und den Gewohnheiten gibt es keine festen Grenzen. Wir reden von einer Fertigkeit im Schreiben und Zeichnen; wir reden aber auch

von der Friedfertigkeit und Dienstfertigkeit. Wir reden von einer Gewöhnung an Barmherzigkeit und Keuschheit; wir reden aber auch von einer Gewöhnung ans Radfahren und Seiltanzen.

E. Gute und schlechte Gewohnheiten.

Es gibt gute und schlechte Gewohnheiten. Die guten Gewohnheiten, z. B. Reinlichkeit, Genügsamkeit, Freundlichkeit, Wahrhaftigkeit, haben die Tendenz, den Menschen gesund, glücklich, beliebt, edel zu machen. Die schlechten Gewohnheiten, z. B. Unreinlichkeit, Ungenügsamkeit, Unfreundlichkeit, Unwahrhaftigkeit, haben die Tendenz, den Menschen krank, unglücklich, unbeliebt und unedel zu machen. Die guten und schlechten Gewohnheiten stehen, wie die angeführten Beispiele dartun, in einem kontradiktorischen Gegensatz zu einander; das heißt, sie bezeichnen ein Entweder-Oder, ein Sein oder Nichtsein. Entweder ich bin reinlich, oder ich bin unreinlich; bin ich nicht das eine, dann bin ich notwendig das andere; ein Drittes gibt es nicht. Freilich liegen zwischen der Reinlichkeit und der Unreinlichkeit zahlreiche Mischformen. Ich kann in einer Hinsicht reinlich, in einer anderen unreinlich sein; ich kann heute reinlich und nach einem Jahr unreinlich sein. Von diesen Halbheiten sehen wir hier ab. Von dem kontradiktorischen Gegensatz ist zu unterscheiden der konträre, der z. B. besteht zwischen „Schwarz" und „Weiß", „Liebe" und „Haß". Was nicht schwarz ist, das ist darum nicht weiß, es kann blau oder rot oder auch farblos sein. Wenn ich einen Menschen nicht liebe, dann brauche ich ihn darum nicht zu hassen; ich kann ihm indifferent und gleichgültig gegenüberstehen. Ist aber einer nicht keusch, dann entsteht in ihm nicht etwa eine Leere, ein Vacuum; sondern er ist unkeusch. Wer sich nicht gute Gewohnheiten aneignet, der eignet sich ungewollt aber unfehlbar schlechte an. Das macht die Sache der Gewöhnung so furchtbar ernst. Die guten Gewohnheiten nennen wir Tugenden, die schlechten Untugenden. Die Tugend der Ehrlichkeit besitzt nicht der, der einmal in einer glücklichen Stunde gefundenes Geld zurückgibt, sondern der, dem die Ehrlichkeit zur Natur, zur Gewohnheit geworden ist. Die Tugend der Barmherzigkeit besitzt nicht der, der einmal in einer glücklichen Stunde dem Armen freudig eine Wohltat erweist, sondern der, dem das Mitleid und die tätige Liebe zur Natur, zur Gewohnheit geworden ist. Die Gewöhnung gereicht dem Menschen zum Segen oder zum Fluch; sie disponiert ihn zum Guten oder zum Bösen. „Könnte die Jugend nur begreifen, wie bald sie zu einem bloßen Bündel von Gewohnheiten wird, so würde sie während der Zeit, wo sie noch bildsam ist, mehr Acht auf ihr Betragen geben. Unser Schicksal liegt in unserer eigenen Hand, und mag das, was wir uns selbst schaffen, gut oder böse sein, es kann nie wieder

ungetan gemacht werden." Dies hat seine gute und seine schlechte Seite. Wie der eine durch viele einzelne Genüsse ein Trinker oder durch viele einzelne Veruntreuungen ein Dieb wird, so wird der andere durch viele einzelne Handlungen ein sittlicher Charakter oder durch viele einzelne Überlegungen eine wissenschaftliche Autorität.[1]) Hilty schreibt darüber: „Die wichtigste Erfahrung, die jeder nachdenkliche Mensch einmal früher oder später bei seiner Selbsterziehung wie bei derjenigen anderer macht, ist die, daß jede Handlung, ja man muß weiter gehen und sagen, daß jeder Gedanke schon, wenn er ausgedacht wird, eine Disposition, gleichsam einen materiellen Eindruck hinterläßt, der den nächsten ähnlichen Vorgang erleichtert, den unähnlichen aber erschwert. Das ist der Fluch der bösen Tat, daß sie fortzeugend immer Böses muß gebären, wie es der unfehlbare Hauptlohn der guten ist, daß sie gut macht und dadurch einen dauernden Gewinn für den Handelnden hervorbringt. Das Gute tun können ist Lohn, das Böse tun müssen Strafe in sich schon, und je feiner organisiert die Menschen sind, desto mehr empfinden sie es auch so."

II. Vom Einfluß der Gewöhnung.

A. Welchen Einfluß hat die Gewöhnung auf das leibliche Leben.

Es gibt Gewohnheiten, die sind der Gesundheit förderlich; und es gibt solche, die sind der Gesundheit hinderlich. Wer mäßig ist in allen Dingen, im Essen und Trinken, im Arbeiten und Genießen, der bewahrt sich vor manchen Krankheiten; wer sich dagegen der Unmäßigkeit und Ausschweifung ergibt, der bereitet sich vielleicht selbst ein frühes Grab. Wer sozusagen nach der Uhr lebt, zu einer bestimmten Stunde aufsteht, gewisse körperliche Bedürfnisse verrichtet, die Arbeit beginnt und beendet, ins Freie und ins Bett geht, einen Tag wie den andern, Jahr um Jahr, der kann selbst bei schwächlicher Konstitution ein hohes Alter erreichen; wer sich dagegen an ein ungeregeltes Zeitmaß in seinem Leben gewöhnt, jetzt eine Woche lang wie ein Pferd, Tag und Nacht arbeitet, und dann wieder eine Woche müßig verträumt, jetzt wie ein Stoiker von Wasser und Brot lebt, und dann wieder in lukullischen Genüssen schwelgt, der hat es sich selbst zuzuschreiben, wenn er oft von allerlei körperlichen Beschwerden heimgesucht wird. Gute Gewohnheiten haben überhaupt die Tendenz, die Gesundheit zu kräftigen und zu erhalten; schlechte Gewohnheiten dagegen haben die Tendenz, die Gesundheit zu untergraben.

---

[1]) Vergl. James, Psychologie und Erziehung. S. 60 ff.

B. Welchen Einfluß hat die Gewöhnung auf das geistige Leben im allgemeinen?

Die Gewöhnung macht das höhere geistige Leben sozusagen erst möglich. Wenn wir alle die kleinen Geschäfte, die der Tag so mit sich bringt, das Aufstehen, das Ankleiden, das Essen, das Trinken usw. wie beim ersten Erlernen, mit Überlegung und Absicht ausführen müßten, dann nähmen sie unsere Zeit vollständig in Anspruch. Durch die Gewöhnung werden alle diese Verrichtungen mechanisch, automatisch. Während wir uns ankleiden, überlegen wir, was wir den Tag über tun wollen; während wir essen, führen wir eine angeregte Unterhaltung. Das wäre uns unmöglich, wenn es keine Gewöhnung gäbe. Wer für Wissenschaft, Kunst und höhere Zwecke überhaupt recht viel Zeit gewinnen will, der muß sich gute Gewohnheiten aneignen. Ich will das an zwei Beispielen klar machen. Da ist einer, der hat keinen Sinn für Ordnung; er legt seine Sachen immer da ab, wo er gerade ist. Eines Tages bekommt er einen wichtigen Brief. Er liest ihn flüchtig und verfährt dann damit, wie das seine Mode ist. Nach vierzehn Tagen wird er um Antwort gebeten. Er sucht den Brief, aber er kann ihn nicht finden. Er durchstöbert alle Schubladen, alle Schränke, alle Zimmer, stundenlang, in der verdrießlichsten Stimmung. Hätte er sich daran gewöhnt, jedem Gegenstand in seinem Hause einen bestimmten Platz anzuweisen und ihn nach dem Gebrauch wieder an seinen Ort zu bringen, dann wäre ihm dieser große Zeitverlust, der sich bei ihm vielleicht jede Woche wiederholt, erspart geblieben. Da ist ein andrer, der hat keine Ausdauer er fängt viel an und macht wenig fertig. Eines Tages bekommt er den Auftrag, einen Artikel für das Schulblatt zu schreiben. In einer glücklichen Stunde überlegt er sich die Sache; bald steht ihm klar vor der Seele, was er ausführen will. Er greift zur Feder und fängt an zu schreiben. Wie er halb fertig ist, überfällt ihn eine gewisse Trägheit und Müdigkeit; er wirft die Feder hin, und nimmt etwas anderes vor. Eine Woche darauf will er die Arbeit vollenden; aber o weh, jetzt hat er wieder vergessen, was er noch ausführen wollte, und mit dem Geschriebenen weiß er auch nichts mehr anzufangen; er muß rein von vorn beginnen. Hätte er sich daran gewöhnt, eine angefangene Arbeit zu vollenden, ehe er eine neue vornahm, dann wäre ihm dieser große Zeitverlust erspart geblieben.

C. Welchen Einfluß hat die Gewöhnung auf das Erkennen?

Wer in einer Wissenschaft, einer Kunst, einer Technik etwas Besonderes leisten will, der muß Gaben haben, z. B. gesunde Sinne, ein gutes Gedächtnis, eine lebhafte Phantasie, einen scharfen Verstand usw. Das ver-

steht sich für uns von selbst. Aber die guten Gaben allein genügen nicht; er muß auch gute Gewohnheiten besitzen. — Wer sich in einer Wissenschaft auszeichnen will, der muß aufmerken können, d. h. er muß imstande sein, seine Gedanken willkürlich auf einen Punkt zu konzentrieren, sein Bewußtsein gleichsam in einen Strahl zusammenzufassen. Aber das Aufmerken will gelernt, geübt sein. Wenn einer sich an eine gewisse Zerstreutheit gewöhnt, und es gibt Leute, bei denen ist die Zerstreutheit habituell, dann wird er in seinem Fache nie und nimmer etwas Tüchtiges leisten, und wenn er noch so gut begabt ist. — Wer sich in einer Wissenschaft auszeichnen will, der muß fleißig sein. Das gilt nicht nur für gewöhnliche Menschen, das gilt auch für Genies. Was für arbeitsame Männer waren die Dichter und Denker, auf die unser Volk stolz ist, ein Goethe und Schiller, ein Kant und Herbart. Aber der Fleiß will gelernt, geübt sein. Wenn einer sich daran gewöhnt, das Leben müßig zu verträumen, dann wird er in seinem Fache nie und nimmer etwas Großes leisten, und wenn er noch so gut beanlagt ist. — Wer sich in einer Wissenschaft auszeichnen will, der muß selbständig forschen; er muß selbst prüfen, selbst urteilen, selbst denken. Aber dieses selbständige Forschen will gelernt, geübt sein. Wenn einer zu früh über die Bücher gerät und sich daran gewöhnt, jede Sache mit den Augen eines andern anzusehen, und zu lesen, was andere gedacht haben, dann verliert er nach und nach die Fähigkeit, selbständig zu forschen, und er ist für die Wissenschaft verloren.

Aber nicht nur in formaler Hinsicht sind die Gewohnheiten von Einfluß auf das Erkennen, sondern auch in materialer. Wir vertreten gewisse Ansichten über Gott, die Natur, Bismarck, das Duell usw. Diese Ansichten haben wir uns einmal, früher oder später, angeeignet; sie sind uns allmählich zur Gewohnheit geworden; wir trennen uns ungern davon. Es ist Sache der Gewohnheit, ob einer ein Monist oder ein Dualist, ein Theist oder ein Atheist, ein Konservativer oder ein Liberaler, ein Orthodoxer oder ein Moderner ist. Wenn wir etwas ganz Neues hören, dann fassen wir es so auf, daß wir unsere liebgewonnenen Ansichten möglichst genau festhalten können. Wir suchen einer neuen Erfahrung immer einen Namen zu geben, durch welchen die Assimilation mit den schon vorhandenen ermöglicht wird. Wir befolgen dabei ein gewisses Gesetz der Ökonomie. James schreibt darüber: „Im späteren Leben führt diese ökonomische Tendenz, an dem Alten nichts zu ändern, zu dem Stadium, das man als „Altes Philistertum" bezeichnet. Eine neue Idee oder Tatsache, welche eine weitgreifende Umänderung des bestehenden Systems der Anschauungen nach sich ziehen würde, wird immer ignoriert oder aus dem Bewußtsein verdrängt, wenn sie nicht durch irgendwelche sophistische Auslegung mit dem

eigenen System in Einklang gebracht werden kann. So haben wir alle Personen mittleren Lebensalters, die wir in der Diskussion durch Gründe widerlegten und unsere Behauptungen zuzugeben zwangen, nach einiger Zeit so sicher und beharrlich in ihren alten Meinungen wieder angetroffen, als ob wir überhaupt nicht mit ihnen gesprochen hätten. Wir nennen sie alte Philister, aber seien Sie überzeugt, es gibt auch junge. Das Philistertum fängt früher an, als man glaubt. Ich scheue mich fast, die Vermutung auszusprechen, daß dieses Stadium bei den meisten Menschen schon mit fünfundzwanzig Jahren beginnt."

D. Welchen Einfluß hat die Gewöhnung auf das Fühlen?

Die Gewöhnung dämpft die Gefühle, mildert sie, oder läßt sie gar verschwinden. Besteigen wir die Alpen, dann sind wir entzückt über den Anblick, der sich uns darbietet; der Führer, der uns begleitet, ist stolz darauf, daß uns seine Heimat so anzieht, aber er teilt unser Entzücken nicht, er ist an den Anblick gewöhnt. — Gewinnt einer das große Los, dann ist er zuerst überglücklich; er baut sich ein neues Haus, kauft sich die schönsten Möbel, bedeckt seinen Tisch mit den leckersten Speisen, und er hat seine helle Freude an allem, was er sein nennt. Aber bald gewöhnt er sich an die neuen Verhältnisse, und er fühlt sich in dem schönen Haus nicht wohler, vielleicht weniger behaglich, als früher in seiner bescheidenen Hütte. — Verliert eine Mutter ihr einziges Kind, dann ist sie in ihrem Innersten getroffen; sie fühlt sich so verlassen und vereinsamt; nichts kann sie erfreuen, nichts ihr Interesse gewinnen. Aber die Zeit heilt alle Wunden; sie mildert jeden Schmerz; nach und nach gewöhnt sich die Mutter an ihre Verlassenheit, sie lernt wieder lachen und scherzen, wenn auch der Schmerz über den erlittenen Verlust zuweilen wieder in seiner ganzen Gewalt ihr Herz durchzittert. — Wächst ein Kind in einer Familie auf, wo es unaufhörlich Schmutz und Unordnung, Zank und Streit, Jammer und Elend sieht, dann gewöhnt es sich nach und nach daran; es empfindet die Traurigkeit seiner Lage viel weniger, als einer glaubt, der unter so ganz anderen Verhältnissen lebt.

Die Gewöhnung ruft aber auch Gefühle hervor. Das kleine Kind kennt keine Scham; es plätschert fröhlich im Wasser herum und fragt gar nicht danach, ob ihm jemand zusieht oder nicht; und es gibt Völker, bei denen laufen auch die Erwachsenen sozusagen nackt über die Straßen, ohne die mindeste Scham zu empfinden. Ist aber ein Kind daran gewöhnt, sich zu bekleiden, gewisse Körperteile zu verbergen, dann errötet es, sobald es unbekleidet oder im Negligé von anderen überrascht wird. Das Gefühl der Scham regt sich in ihm um so stärker, je fester die Gewohnheit, nur

in der durch die Sitte vorgeschriebenen Kleidung aufzutreten, in ihm Wurzel gefaßt hat. — Wer sich daran gewöhnt hat, peinlich genau das Mein und Dein zu unterscheiden, der fühlt einen bitteren Stachel in seiner Brust, wenn er sich in einer unglücklichen Stunde verleiten läßt, sich etwas anzueignen, was nicht ihm gehört. Das gestohlene Gut brennt in seinen Händen, und er findet nicht eher Ruhe, als bis er es zurückgegeben hat. Das Gefühl der Selbstanklage regt sich in ihm um so mächtiger, je mehr die Tugend der Ehrlichkeit bei ihm eine feste Gewohnheit geworden ist. — Das Gefühl begleitet nicht unausgesetzt das gewohnte Tun; es regt sich in uns ein unangenehmes oder auch angenehmes Gefühl, sobald unser Tun mit dem gewohnten kontrastiert; und das Gefühl verschwindet, bezw. es macht einem entgegengesetzten Gefühl Platz, sobald unser Tun dem gewohnten wieder angeglichen wird.

E. Welchen Einfluß hat die Gewöhnung auf das Wollen?

Die Gewöhnung macht unsere Handlungen mechanisch, selbständig; sie stellt, wie wir früher schon einmal betonten, eine direkte Verbindung her zwischen sensiblen und motorischen Nerven; sie macht unser Tun zu einem reflexartigen. Sieht der Soldat auf der Straße einen Offizier, dann macht er Front und legt die Hände an die Hosennaht. Er überlegt nicht lange: Dort kommt ein Major, den muß ich so und so grüßen. Er handelt sozusagen automatisch; der äußere Anblick ruft unmittelbar bestimmte Bewegungen bei ihm hervor. — Die Gewöhnung erzeugt aber auch oft einen Willen. Wer an Ordnung gewöhnt ist, der kann gar nicht untätig bleiben, wenn er irgendwo auf Unordnung stößt, er muß zugreifen, aufräumen, zurechtstellen. Ich erinnere z. B. an Meister Hämmerlein. Ihm war es unmöglich, das Brett an der Gartentür lose herunterhängen zu lassen; er mußte seinen Hammer zur Hand nehmen und den Schaden beseitigen. Wer an Barmherzigkeit gewöhnt ist, der kann gar nicht müßig die Hände in den Schoß legen, wenn vor seinen Augen einem ein Unglück zustößt; er muß helfen, trösten, Tränen trocknen, Wunden verbinden. Je mehr ihm die Barmherzigkeit zur Natur geworden ist, desto sicherer regt sich in ihm ein kräftiger Wille, sobald er Gelegenheit hat, Barmherzigkeit zu üben. Zwischen dem mechanischen Tun und dem gewollten Tun gibt es natürlich keine festen Grenzen. Wie der Soldat mechanisch den Offizier grüßt, so kann auch einer mechanisch Almosen geben und zur Kirche gehen; streckt ihm ein Armer die Hand entgegen, dann legt er etwas hinein, und läuten am Sonntag die Glocken, dann greift er zum Gesangbuch, ohne sich viel dabei zu denken. Diesem Einfluß der Gewöhnung auf unser sittliches Verhalten sollten wir aber entgegenwirken. Hülsmann schreibt darüber: Eigentlich

sollte jeder Augenblick des Lebens ein ganz besonnener, ein vollständig geistesgegenwärtiger und dadurch erst recht ein menschlicher und ein freier werden. Ein freier: denn nur zu leicht fängt eine gewisse Maschinerie der Gewöhnung an, uns zu beherrschen, statt daß alles, was wir tun, wie aus der innersten Mitte unsers Daseins heraus, aus gottesgegenwärtiger Besinnung heraus, hervorkäme, erst dadurch wird jedes Tun in jedem Augenblick wieder unser, wieder unsre Tat, und nicht der bloße Nachhall einer früheren, ich tue sie, nicht die bloße Gewöhnung der Maschine. (Schluß folgt.)

Kreuzigung, Kreuz und Kruzifix.

Von W. Brinkmann, Lehrer in Bielefeld.

(Fortsetzung und Schluß.)

II. Das Kreuz und seine Bedeutung.

„Sieg in diesem Zeichen!" als Parole
gilt nun jedem Herz, für alle Welt,
wie sie einst mit hehrer Aureole
glänzt im Traum dem kaiserlichen Held.
Will zum Bösen der Versucher treiben,
ringt das bange Herz mit Schuld und Not,
siegreich wird in jedem Kampfe bleiben,
wer fest baut auf Christi Kreuzestod.
Jesu Kreuz, die Stätte heilger Siege,
über Welt und Tod und Sünd' und Feind,
ist uns Zufluchtsstatt und Friedenswiege,
wenn im Leid das müde Auge weint.

Als der römische Kaiser Konstantin I. der Große im Jahre 312 n. Chr. mit seinem Heere auf dem Marsche gegen Maxentius war, erblickte er, wie die Legende erzählt, am Himmel ein strahlendes Kreuz mit der Inschrift: „In hoc signo vinces!" (= In diesem Zeichen wirst du siegen!). Den ganzen Tag über kam ihm die wunderbare Erscheinung nicht aus dem Sinne, er dachte nach, was sie wohl bedeuten sollte. Da erschien ihm des Nachts der Herr Jesus selbst im Traume und befahl ihm, das Kreuz zu seinem Feldzeichen zu machen. Von hohem Mute beseelt, folgte das Heer dem neuen Feldzeichen (Lábarum), auf welchem das Kreuz und das Monogramm Christi angebracht war. Als es zur Schlacht kam, siegte Konstantin durch die Hilfe des Herrn. „In diesem Zeichen wirst du siegen!" Ja, das Kreuz auf Golgatha erstrahlt in der Siegesfahne, mit der ein Volk der Erde nach dem andern Jesu Christo, dem Heiland der Welt, unterworfen wird! So ist das Kreuz das Symbol oder

Zeichen des Christentums, wie der Halbmond das Zeichen des Mohammedanismus ist.

Das Wort „Kreuz“ hat in der Heiligen Schrift eine gar verschiedene Bedeutung.

1. Zunächst ist das Kreuz die Bezeichnung für das bei der Kreuzigung in Anwendung kommende Marterwerkzeug. Wir Christen denken dabei an das Kreuz, an dem unser Heiland Jesus Christus für die Sünde der Welt starb. (1. Petr. 2, 24. Matth. 27, 31—56. Phil. 2, 8.)

2. Ebr. 12, 2 heißt es: „Welcher, da er wohl hätte mögen Freude haben, erduldete er das Kreuz.“ Nach diesem Spruche bedeutet Kreuz soviel als das ganze Leiden und Sterben des Herrn. (Vgl. Eph. 2, 16.)

3. Wenn der Apostel Paulus 1. Kor. 1, 18 sagt: „Das Wort vom Kreuz ist eine Torheit denen, die verloren werden; uns aber, die wir selig werden, ist's eine Gotteskraft“, so meint er mit dem Worte vom Kreuze die heilsame Lehre des Gekreuzigten, das Evangelium von Christo. (Vgl. Phil. 3, 18. 19.)

4. Der Herr spricht zu seinen Jüngern: (Matth. 10, 38) „Wer nicht sein Kreuz auf sich nimmt und folget mir nach, der ist meiner nicht wert.“ (Vgl. Matth. 16, 24. Mark. 8, 34. Mark. 10, 21. Luk. 9, 23 und 14, 27.) Mit „Kreuz“ bezeichnet hiernach der Herr alles Ungemach, insbesondere Schmach und Verfolgung, welche Christen um seinetwillen, in seiner Nachfolge und in der gläubigen Gemeinschaft mit ihm erdulden müssen. Daher stammt auch der Name „Kreuzträger“ für uns Christen. Feinde des Kreuzes Christi sind also die, welche aus Leidensscheu dem Herrn das Kreuz nicht nachtragen mögen. (Phil. 3, 18. Gal. 6, 12.) Der verstorbene Hofprediger Rudolf Kögel sagt dazu in einer Predigt über das Kreuz vortrefflich: „Ärger, Verdruß, Verleumdung, Ehrenkränkung widerfährt auch dem Menschen der Welt, aber nie darf er sich erheben und sagen: Welch' schweres Kreuz hat mich betroffen, da dies nur dir, dem Christen, in solchen Stücken zuteil wird, mit denen eine Schmach um Jesu Namens willen sich verknüpft, geheimer oder lauter Haß, weil, wie sie sagen, du ein Schwärmer und ein Betbruder seist.“

5. Daß das Kreuz in den apostolischen Schriften als das Symbol der Schmach und des Fluches erscheint (Hebr. 13, 13. 1. Kor. 1, 23. Gal. 3, 13) und

6. doch wieder alles das Symbol des Weltheils und der Weltüberwindung (1. Kor. 2, 2. Gal. 6, 14), begreift sich nach alledem leicht: der Heilige Gottes, welcher an diesem schmachvollen Marterwerkzeuge das Äußerste erlitt, hat dasselbe eben dadurch für uns auf immer

umgeprägt in das Symbol der höchsten Ehre, der erlösenden Gnade und der Hoffnung über den Gräbern.

„O du heiliges Kreuze,
daran der Welt Verlangen,
unser Herr, hat gehangen,
du bist die rechte Leiter,
daran man steigt gar eben
zum unsterblichen Leben!"
(Alter Vers aus Westfalen.)

Über die letztere Bedeutung des Kreuzes Christi schreibt Zöckler: „Aller Fluch und Segen, alles Todeselend und alle Lebensherrlichkeit, die durch die vorchristliche Menschheit ausgebreitet gewesen, erscheinen in dem Kreuze auf Golgatha konzentriert zum wundervollsten Gebilde der religiös-sittlichen Entwicklung unsers Geschlechts. In dem hochragenden Panier des Heils, das den Juden ein Ärgernis, den Heiden aber eine Torheit ist, sehen wir die beiden während der vorhergehenden Jahrtausende in beharrlicher Trennung nebeneinander herlaufenden Linien des menschlichen Sündenverderbens und des göttlichen Gnadenrufs mit einem Male sich schneiden. Sie schneiden sich in schroffer, scharfer Gegeneinanderkehrung und mit solch gewaltiger Wirkung, daß die schwarze Linie des Sündenfluches durch die leuchtende Linie des Heils ins Herz getroffen und tötend durchbohrt wird. Der heilspendende Lebensbaum, nach welchem die Sehnsucht aller Völker seit Jahrtausenden gestanden, und der unglücksschwangere Giftbaum der Erkenntnis, vor dessen Pfeilen sie gezittert und unter dessen Todesschatten sie geseufzt hatten: sie erscheinen hier auf wundersame Weise in eins gebildet, und über dem blätterlosen und kahlen, aber selige Hoffnung des Heils ausstrahlenden Gebilde auf Golgatha steht mit Flammenschrift göttlicher Offenbarung geschrieben: „Der Tod ist verschlungen in den Sieg!" Das Leben selbst ist hier zum Tode geworden, der Segen zum Fluche, der Heilige Gottes zur Sünde, um die Herrschaft der Sünde und des Todes für immer zu vernichten.

Man hat frühzeitig in der Kirche das auf Golgatha erhöhte, gemeinsame Gegenbild der beiden Paradiesesbäume in der Weise näher auszudeuten versucht, daß man zwar das Kreuz an sich als durch den Baum der Erkenntnis, den daran hängenden Gekreuzigten aber als durch den Baum des Lebens vorgebildet faßte. Und in der Tat wohnt diesem Deutungsversuche eine tiefe, in der Heiligen Schrift Alten wie Neuen Bundes reichlich bezeugte Wahrheit inne. Christus selber ist der rechte Baum des Lebens, das Urbild jenes Wunderbaumes, von dessen heilbringendem Anblicke und Genusse die Menschheit um der Sünde willen geschieden worden war, ohne je seiner vergessen zu können. Er heißt ja im Alten

Testament, als die ewige Weisheit Gottes, „ein Baum des Lebens“ (Spr. 3, 18), sowie seiner menschlichen Natur und Abkunft nach „eine Rute vom Stamme Isai“ und „ein Zweig aus seiner Wurzel“ (Jes. 11, 1). Und er nannte im Neuen Testament sich selbst „den rechten Weinstock“ (Joh. 15, 1); er redete von sich als „vom grünen Holze“, das leiden müsse statt des dürren, eigentlich zur Verbrennung bestimmten (Luk. 23, 31). Das grüne Holz, der herrlich blühende, fruchtbeladene Palmbaum (Ps. 1, 3 und 92, 13)) wird an das dürre, kahle Holz des Fluches gehängt (Gal. 3, 13). Er weiht dieses eben damit zur Stätte des Segens, wächst mit ihm zusammen zum beseligenden, weltverjüngenden Lebensholze, an dessen Wurzeln der Born des ewigen Lebens quillt, dessen Früchte aller Welt die rechte, in Ewigkeit sättigende Speise darreichen und dessen Blätter zur Gesundheit der Heiden dienen (Offb. 2, 7 und 22, 1. 2).

Was nun in der vorchristlichen Welt an Versuchen zu ideeller oder reeller kultus-symbolischer Darstellung des Lebensholzes als des Inbegriffs alles Heils hervorgetreten war: hier findet es seine Erfüllung, seine überschwenglich über alles Ahnen und Sehnen hinaus segnende göttliche Bestätigung. Sie sind allzumal wesenlose Schattenbilder, diese Lebensbäume der außerchristlichen Religionen, nichtige und leere Phantome sind sie, verglichen mit dem Lebensbaume der Wahrheit, dem segnenden Fluchholze auf Golgatha, an welchem Er, in dem alle Gottesverheißungen Ja und Amen sind, sein heiliges Herzblut vergießt.“

Seit Jesus also am Kreuze für die Sünde der Welt gestorben, ist das Kreuz das Zeichen des Heils und des Lebens, *das eigentliche Kenn- und Ehrenzeichen des Christentums*. — Als Bewahrungs- und Segensmittel wurde das Bezeichnen mit dem Kreuze, das *Kreuzschlagen* durch bloße Hand- und Fingerbewegung (die Crux usualis = das mimische Kreuzzeichen), schon früh gemein. Der Kirchenvater und Ordner des griechischen Mönchslebens, Basilius d. Gr. (329—379), führt die Sitte auf die apostolische Überlieferung selbst zurück. Schon der Kirchenvater Cyprian (der 258 in Karthago enthauptet wurde) und die apostolischen Konstitutionen gedenken der Bezeichnung mit dem Kreuze, dem „Signum Christi“, als eines Bestandteiles des Taufritus, und bald wurde es auch bei der Feier des heiligen Abendmahles gebraucht. Wie aber das Kreuzeszeichen das ganze christliche Leben weihen sollte, sagt Tertullian (lateinischer Kirchenlehrer, gest. 230): „Auf Schritt und Tritt, beim Eingang und Ausgang, beim Anlegen der Kleider und Schuhe, beim Baden, bei Tische, beim Lichtanzünden, Schlafengehen, Sitzen, bei allen unseren täglichen Geschäften bezeichnen wir die Stirn mit dem Zeichen des Kreuzes.“ Und Prudentius (ein spanischer, christlich-römischer Dichter, gest. um 400) rät

dringend vor dem Einschlafen das heilige Kreuzeszeichen an Brust und Stirn zu machen; denn das verscheuche böse Träume und Versuchungen des Satans. In einer seiner Hymnen heißt es:

„Eilst du, vom Schlaf bewältigt,
zur keuschen Lagerstätte,
so mach an Brust und Stirn erst
des Kreuzes heilges Zeichen!
Das Kreuz verscheucht das Böse;
vor ihm entweicht das Dunkel;
ein Herz, mit ihm bezeichnet,
kennt nicht mehr banges Schwanken.
Entflieht, ihr Schreckensbilder
beängstigender Träume!
Entweiche, du Verführer,
mit deiner list'gen Bosheit!
Du ränkevolle Schlange,
die du durch schlaues Schmiegen
und tausendfält'ges Winden
des Herzens Ruhe störest;
entweiche! hier ist Christus;
laß ab! denn hier ist Christus.
Dies Zeichen, das du kennst,
verurteilt deine Scharen."

Die Stirn (Haupt), als den vorzüglichsten Teil des Körpers und den Sitz des Geistes, die Brust, weil aus dem Herzen die argen Gedanken kommen (Matth. 15, 19), und den Mund, als das äußere Sprechorgan, durch welches die Herzensgedanken ausgehen und das Herz selbst verunreinigt wird, — diese drei Teile des Körpers zu bekreuzen, wurde später in der katholischen Kirche allgemein Sitte. „In betreff der Wirksamkeit dieses Zeichens wird in dem Katechismus der griechisch-katholischen Kirche auf die Frage: „Welche Kraft hat das Zeichen des Kreuzes?" geantwortet: „Was der Name Jesu Christi des Gekreuzigten ist, wenn er gläubig mit der Bewegung der Lippen ausgesprochen wird, eben das ist auch das Zeichen des Kreuzes, wenn es im Glauben durch die Bewegung der Hand oder auf eine andere Weise gemacht wird." Und da es nach dem Glauben der gemeinen Russen besonders beim Gähnen leicht geschehen kann, daß der lauernde Teufel in den offenstehenden Mund hineinschlüpft, so sind namentlich ältere Frauen, wenn nichts mehr gegen das Gähnen hilft, doch wenigstens eifrig darauf bedacht, diesen Zugang durch unaufhörliches Bekreuzigen gegen den Teufel zu verteidigen." (Alt.) Dem Werkdienst und dem Aberglauben konnte denn auch das Kreuzeszeichen ganz wie das Nennen des Namens Jesu verfallen. Doch hat Luther das Kreuzschlagen für sich beibehalten, ohne Aberglauben und Werkdienst damit zu verbinden, und im kleinen Katechis-

mus die Anweisung („wie ein Hausvater sein Gesinde soll lehren, morgens und abends sich segnen") gegeben: „Des Morgens, so du aus dem Bette fährst, sollst du dich segnen mit dem heiligen Kreuze und sagen: Das walte Gott, Vater, Sohn und heiliger Geist. Amen." Luther ließ sich ein Petschaft schneiden: in einer Rose ein Kreuz, mit dem Wahlspruche: „Das Christenherz auf Rosen geht, wenn's mitten unterm Kreuze steht." Auch hat er viel und oft gepredigt vom heiligen Kreuz, namentlich von geduldiger Tragung unseres Kreuzes, wie Christus sein Kreuz getragen hat. — In der anglikanischen und in verschiedenen Teilen der lutherischen Kirche ist das Kreuzschlagen denn auch beim Kultus: bei der Taufe, bei der Konsekration des heiligen Abendmahles und beim aaronitischen Segen (4. Mos. 6, 24—26.) üblich. Die reformierte Kirche hat es, als im Neuen Testament nicht geboten und nicht vorgebildet, streng abgeschafft.

Von dem mittelst der Handbewegung geschlagenen Kreuze ist das materiell ausgeführte (die Crux exemplata) zu unterscheiden. Nach einer Stelle in Tertullians Apologie muß schon zu seiner Zeit, also im dritten Jahrhundert, das einfache hölzerne oder gemalte Kreuz „als ein auch ohne sonstige Verzierung, ohne Kopf und Bild, ausdrucksvolles Zeichen des Erlösers" in Brauch gewesen sein. Chrysostomus (Bischof von Konstantinopel, ein sehr berühmter Kanzelredner, gestorben 407 in der Verbannung, weil er freimütig die Sitten des Hofes strafte) sagt in seiner Homilie oder Predigt über die Gottheit Christi: „Das einst von allen verabscheute Zeichen, das verwünschte Werkzeug der höchsten Strafe ist jetzt das allerbegehrteste und gefeiertste geworden, das bei Fürsten und Untertanen, bei Weibern und Männern, Jungfrauen und Frauen, Sklaven und Freien gefunden wird .... Überall sieht man es hoch gehalten und gefeiert werden: in den Häusern, an den Wänden und auf den Dächern, in den Städten und Dörfern, auf den Märkten, auf den Landstraßen, in Wüsteneien, auf Bergen und in Schluchten, auf Hügeln und auf den Inseln und Schiffen des Meeres, an den Büchern und an den Waffen, auf Gewändern, auf den Lagerstätten, bei Gastmählern, auf goldenen und silbernen Gefäßen, auf Perlen und Wandgemälden; denn wir schämen uns des Kreuzes nicht, vielmehr ist es uns lieb und wert, wo es sich uns auch zeigen mag."

Schon im 5. Jahrhundert diente das Kreuz als Amulett[1]) zur angeblichen Abwehr gegen Krankheiten und Bezauberung durch böse Geister. Was nun im Leben als Schutzmittel gegen alle Gefahr so wert war, das mußte im Tode als Zeichen der Todesüberwindung

[1]) = eigentlich „Anhängsel", Schutzmittel gegen allerlei Übel, Zaubermittel (Duden).

doppelten Wert haben. Wie man nach dem Rate des Prudentius sich vor dem Schlafengehen bekreuzte, um gegen jeden Schaden geschützt zu sein, so war an den Schlafstätten der Gestorbenen das Kreuz die sicherste Schutzwaffe. *Auf christlichen Denkmälern* erscheint übrigens das Kreuzeszeichen nicht vor Konstantin.

Die ersten Kreuzesdarstellungen treten erst in der zweiten Hälfte des vierten Jahrhunderts auf. Epochemachend war gewiß, daß Konstantin, wie schon erwähnt, das Kreuzeszeichen in seiner Kriegsfahne aufnehmen und sich selbst mit der Kreuzesfahne darstellen ließ. Zöckler berichtet darüber folgendes: „Gleich nach dem Einzuge in Rom, der auf die Überwindung und Tötung des Maxentius erfolgte, ließ er auf dem Forum als Siegesbild sein Standbild errichten, mit einer Lanze oder Fahne in Kreuzesgestalt in der rechten Hand, sowie mit der Inschrift darunter: „Durch dies heilbringende Zeichen, das wahre Zeugnis der Mannhaftigkeit, habe ich eure Stadt vom Joche der Tyrannen befreit!" Später, nach Besiegung des Licinius, ließ er auf einem Gemälde, am Eingange zu seinem Palaste in Nikomedien, sich als geharnischten Drachentöter darstellen, das Haupt mit dem Kreuze geschmückt, zu seinen Füßen ein durchbohrter Drache sich krümmend." Auch Münzen mit dem Monogramm Christi ließ er prägen und auch die *Helme* und *Schilde* der Soldaten wurden mit dem Zeichen des Kreuzes geziert. Nicht minder schmückte es den *Purpurmantel* und die *Krone* des Kaisers. — Seit Valentin I. (364—375) erscheint es *auf Münzen*,[1]) seit Theodosius I., dem Großen (379—395) auf dem *Reichsapfel* (Erdkugel), dem eigenartigen Sinnbilde der christlichen Kaiser, das sie als „allzeit Mehrer des Reiches," d. h. als Mehrer des Reiches Christi, als Förderer des großen Werkes der Ausbreitung der Herrschaft des Kreuzes über den Erdball bezeichnet. Seit Justinian (527—565) trug der Kaiser bei feierlichen Aufzügen statt des Zepters ein goldenes, mit Edelsteinen geschmücktes Kreuz. Die vornehme Welt ließ sich Kreuze auch in die Prachtgewänder sticken.

Vom Ende des vierten Jahrhunderts an wurde das Kreuzeszeichen immer mehr der gewöhnliche *Schmuck der Kirchen* und insbesondere *der Altäre*. „Sozomenus ist der erste Schriftsteller (ca. 440), welcher die Aufstellung eines Kreuzes im Sanktuarium (= Altarraum) der Kirche erwähnt. Von da an finden wir Kreuze über dem Altare oder vom Triumphbogen (Crux triumphalis) herab aufgehängt oder auf, neben und hinter dem Altare aufgestellt. Daß ein Kruzifix auf dem Altare steht,

[1]) Mehrere Münzen haben von dem Kreuze ihren Namen, z. B. der Kreuzer, der Kreuzpfennig der Stadt Bremen, der Kreuzgroschen, der Kreuzdukaten der französischen Könige seit Franz I. u. a.

bürgerte sich erst seit dem 9. Jahrhundert ein und ist auf das Abendland beschränkt geblieben. Die orientalische Kirche kennt auf ihren Altären keine Kruzifixe, ein einfaches Kreuz findet sich auf ihnen, aber nicht aufgestellt, sondern platt hingelegt. Der Gebrauch, den Altar mit einem Kruzifixe zu schmücken, ist von der römisch-katholischen Kirche in die lutherische übergegangen" (Achelis). — Das Kreuz diente aber nicht bloß zum Schmucke der Kirchen und Altäre, sondern es wurde *das eigentliche kirchliche Zeichen* und diente vor allem *zur ersten Weihe bei Gründung einer Kirche*. „Keiner soll eine Kirche bauen, bevor der Bischof gekommen und das Kreuz daselbst öffentlich aufgerichtet", heißt es schon in einem Kapitulare Karls des Großen. Schon früher hatten Gesetze Justinians und noch älterer Kaiser ähnliches vorgeschrieben. „Das Kreuz setzen" (crucem figere) wird demgemäß gleichbedeutend mit „den Grund zu einer Kirche legen." *Die Einweihung einer fertigen Kirche* wurde gleichfalls durch das Kreuzeszeichen vollzogen.

Wie das Kreuz das öffentliche Zeichen oder Wappen der Kirche war, so wurde es auch *das äußere Zeichen der Kirchhöfe und Gräber*. „Am Kreuze hat Jesus den Tod besiegt, sein Tod ist unser Leben. Darum meinten unsere alten Vorfahren, das Kreuz auf Golgatha sei aus der immergrünen Tanne gezimmert gewesen, die mit den vielen ausgestreckten Ästen selbst einem Kreuze gleicht. Darum pflanzten sie Tannen und Kreuze auf die Gräber der Entschlafenen, im festen Glauben, daß unser verstorbenes Gebein grünen und leben solle in alle Ewigkeit" (Falcke). Bei den Katholiken ist es bis heute allgemeiner Gebrauch, jede Kirchhof- und jede Grabeinweihung durch Herbeitragung und Aufpflanzung eines Kreuzes zu vollziehen. Die Evangelischen schlossen oder schließen sich dieser Sitte wieder fast allgemein an. Nur die altlutherische Sitte, bei Leichenbegängnissen das Kreuz vorantragen zu lassen, ist meist abhanden gekommen. Von den Kirchhöfen und Gräbern her ist ein † allgemein die Bezeichnung für „gestorben" geworden.

Der Brauch, *das Kreuzeszeichen statt Namensunterschrift*, einfach oder dreifach, unter Briefe und Urkunden zu setzen, findet sich schon im 6. Jahrhundert. Es sollte Zeichen und Erinnerung der Wahrhaftigkeit sein. Geistliche setzten es neben ihren Namen, Bischöfe vor ihre Unterschrift. Überhaupt war es Sitte, bei Unterschriften von Urkunden außer dem Namen noch drei Kreuze zu zeichnen. Häufig findet man dies Zeichen auch im Eingange von Diplomen und anderen Handschriften statt der Anrufung des Namens Gottes. Die griechischen Kaiser schrieben ihr Kreuzeszeichen mit roter, die byzantinischen Prinzen mit grüner Tinte, die englischen Könige vor der normannischen Eroberung in Gold.

So wurde das Kreuz von Konstantin an das Zeichen der christlichen Kirche, des christlichen Staates und der ganzen christlichen Welt, gegenüber dem Heidentume. Eine neue und fast noch gewaltigere Bedeutung erhielt es als Kriegszeichen gegen den Halbmond seit den Kreuzzügen. „Crucem assumere“ (= das Kreuz nehmen) wurde der Wahlspruch der Christenheit seit dem Konzil zu Clermont unter dem Papste Urban II. (1095). „Wer Lust hatte, mit in den „heiligen Krieg zu ziehen, heftete sich ein rotes Kreuz auf die rechte Schulter, da ja Christus selbst geboten, wer sein Jünger sein wolle, der müsse sein Kreuz auf sich nehmen. Ja, manche gingen in ihrem Eifer so weit, daß sie sich das Zeichen des Kreuzes auf die Stirn brannten.“ (Bischoff.) Die Eroberung einer heidnischen oder mohammedanischen Stadt und Landschaft wurde durch Aufpflanzung eines Kreuzes bezeichnet. Unglückliche, die den Königen oder den Kaisern eine Klage vorzubringen hatten, trugen ein Kreuz in den Händen oder auf den Schultern.

„Große, oft kolossal große Kreuze von Holz oder Stein wurden auch an den Eingängen zu Städten und Dörfern, an den Landstraßen und öffentlichen Plätzen, vor fürstlichen und Privathäusern, im Hofe von Klöstern usw. aufgestellt. Nach diesen großen und in die Augen fallenden Wahrzeichen erhielten die betreffenden Örtlichkeiten ihre Benennung, wie „Kreuzweg, -platz, -berg, -gang usw. Gerade unter solchen öffentlichen, allgemein zugänglichen Kreuzen pflegten verfolgte Verbrecher ihr Asyl zu suchen; pflegte das Gottesurteil der Kreuzprobe, d. h. eines möglichst langen Dastehens mit kreuzweise ausgespannten Armen, wie es z. B. bei Klagen auf Ehebruch beiden Teilen, dem Manne und der Frau, auferlegt wurde, vorgenommen zu werden (judicium crucis); pflegte man widerspenstige Mönche oder Nonnen ihre Buße des „Kreuzstehens“ abhalten zu lassen.“ — Vor dem Kreuze oder so, daß es aufs Haupt gelegt wurde, geschahen die Eide. Mit Kreuzen wurden ferner Feld- und Gaugrenzen bestimmt.

Seit den Kreuzzügen kam das Kreuz auch architektonisch bei den Kirchenbauten allgemeiner in Aufnahme. Das Querschiff mit der Verlängerung des Chores gab dem Kirchengebäude die Grundform des Kreuzes, die nun bis zur obersten Kreuzblume im gotischen Bau sich durch alles hindurchzog. (Die Kreuzblume des Kölner Doms ist 6,25 m hoch und wiegt 46 000 kg.). Kein Kirchenbuch, -gefäß und -gewand durfte ohne das Kreuzeszeichen sein.

Durch die Kreuzzüge wurde das Kreuz ferner das Abzeichen des geistlichen und von diesem aus auch der weltlichen Orden. Der erste weltliche Orden war der Johanniterorden (1048), nach dessen Muster

sich die späteren organisierten. Die Ordenstracht der Johanniter war ein schwarzer, mit einem achtspitzigen, weißen Kreuze bezeichneter Mantel. „Auch der Ritter tröstete sich des Glaubens, daß vor dem Anblicke des Kreuzes, wie der Schwertgriff ihn zeigt, der Teufel und jegliche Versuchung weichen muß.

Für die Zeit der religiösen Erweckung und politischen Erhebung am Anfange des 19. Jahrhunderts ist es bezeichnend, daß beim Beginn des Befreiungskrieges König Friedrich Wilhelm III. am 10. März 1813, als am Geburtstage der heimgegangenen Königin Luise, acht Tage vor der Kriegserklärung an Frankreich, das „eiserne Kreuz" stiftete, um den Sinn, mit welchem das Volk die unwiderstehlichen Übel einer eisernen Zeit ertrug und die Tapferkeit, mit welcher das Heer in den Krieg zog, zu ehren, zugleich zum Zeichen, daß dieser hohe Mut nur auf den Glauben an Gott und auf die Liebe für König und Vaterland sich stütze.

Das Kreuz ist in unserer Zeit zum Zeichen des praktischen Christentums geworden. Unter dem Eindruck der Opfer auf dem Schlachtfelde von Magenta 1859 faßte der Genfer Henri Dunant den Gedanken einer alle christlichen Völker verbindenden Konvention, durch welche die im Kriege Verwundeten und ebenso die ihnen dienenden Ärzte und Pfleger international geschützt sein sollten unter dem Zeichen des „roten Kreuzes" im weißen Feld. Unermüdlich hat er diesen Plan verfolgt, bis er zur segensreichen Wirklichkeit geworden ist.

Auch für andere der Barmherzigkeit dienende, Leib und Seele schützende christliche Liebestätigkeit ist das Kreuz zum Sinnbild geworden. Um der Verwüstung zu wehren, die in manchen Gegenden unseres Vaterlandes die Trunksucht anrichtet, hat sich ein Bund gebildet, dessen Mitglieder durch ihr Beispiel der Entholtsamkeit von berauschenden Getränken die Schwachen stärkte, und der zum Bundeszeichen das „blaue Kreuz" sich erwählt hat. — Ebenso, um die Jugend unseres Volkes in der Versuchung der Unkeuschheit gegen die Leib und Seele schwächende Sünde zu schützen und zu stärken, hat sich ein Bund zusammengeschlossen, dessen Erkennungszeichen ein „weißes Kreuz" ist. — Auch andere Gemeinschaften haben in ähnlicher Weise für ihre heilsamen Bestrebungen auf dem Gebiete der Inneren Mission zum sichtbaren Abzeichen ein farbiges Kreuz sich erwählt." (Karl von Hase.)

In der Heraldik oder Wappenkunde kann das Kreuz wohl als das älteste Wappen bezeichnet werden; denn die Herren, welche nach dem Morgenlande zogen, um das Heilige Grab zu befreien, führten ein Kreuz auf Fahne, Schild und Gewand. Des „heiligen Reiches" Fahne trug schon vor 1200 ein Kreuz; es war das St. Georgenbanner, welches der

Sage nach dem heiligen Georg ein Engel vom Himmel brachte. Kaiser Friedrich II. (1215—1250) nahm das Kreuz in aller Form in das kaiserliche Wappen auf, seine Nachfolger machten aber von ihm keinen Gebrauch. In der Heraldik kommen die verschiedensten Kreuzformen vor. Die Kreuze, welche in den Rand des Schildes verlaufen, nennt man die eigentlich heraldischen, und diejenigen, welche den Rand nicht berühren, heißen schwebende Kreuze.[1])

Die Hauptformen des materiellen Kreuzzeichens (der Crux exemplata) in der Kultur- und Kunstgeschichte sind:

1. Das „griechische" oder gleichschenklige (+);

2. das „Andreas-" oder schräge Kreuz (×), so genannt, weil an demselben der Apostel Andreas gekreuzigt sein soll;

3. das dreiteilige Kreuz (Crux commissa) in Form eines lateinischen T, an welchem der Apostel Philippus gestorben sein soll; es hieß auch noch das „ägyptische" Kreuz, und, weil der heilige Antonius in Ägypten damit die Götzen gestürzt und die Pest vertrieben haben soll, das Antoniuskreuz;

4. das lateinische oder Passionskreuz (Crux immissa), weil nach allgemeinster Annahme Christus an einem solchen gekreuzigt ist. (†);

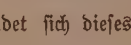
5. das Doppelkreuz (‡), eine Verbindung des griechischen und lateinischen Kreuzes, vielfach auf katholischen Kirchen angebracht; es soll mit der oberen Querleiste auf die Pilatusinschrift am Kreuze hindeuten (da es sich auf mittelalterlichen Denkmälern in der Hand der Päpste findet, wird es auch das „päpstliche" Kreuz genannt);

6. das dreifache Kreuz (⸸) der russischen Raskolniken (= Glieder einer Sekte, welche sich 1654 von der griechisch-katholischen Kirche losgerissen hat; sie selbst nennen sich Altgläubige und haben sich wieder in viele Abteilungen getrennt; sie zählen ungefähr 11 Millionen), bei dem unten noch das angeblich zu den Füssen Jesu befindlich gewesene Fußbrett angedeutet ist. In der römischen Kirche wird ein dreifaches Kreuz in dieser Form ⸸, analog der dreifachen päpstlichen Krone, dem Papste und seinem Legaten, ein Doppelkreuz dem Patriarchen und ein einfaches oder lateinisches Kreuz dem Bischofe bei Prozessionen vorangetragen. — Die Generalsuperintendenten der evangelischen Kirche tragen in neuester Zeit das einfache goldene „Prälatenkreuz" an einem schwarzen Bande auf der Brust als einen Teil ihrer Amtskleidung.

Übrigens gibt es im kirchlichen und außerkirchlichen Gebrauche noch

[1]) Näheres darüber findet der geneigte Leser im „großen Meyer", wo auch die verschiedensten Wappen mit Kreuzern abgebildet sind.

eine Menge anderer Kreuze, die sich meist auf die Grundform des lateinischen und griechischen Kreuzes zurückführen lassen.

Zum Schlusse sei noch das Monogramm Christi erwähnt. Ein Monogramm (= eigentlich Einbuchstabe, dann Namenszug) ist bekanntlich eine Figur, welche die Anfangsbuchstaben eines Namens in eins verschlungen enthält. Im kirchlichen Gebrauche befindet sich dieses Zeichen  X ist der griechische Buchstabe für Ch.; P ist der griechische Buchstabe für r; also Chr = Anfangsbuchstaben von Christus. A = Anfang und Ω = Ende. Es bedeutet also Chr(istus), das A und O, der Anfang und das Ende (Offb. 22, 13: Ich bin das A und O, der Anfang und das Ende, der erste und der letzte). — Auch findet man das Monogramm Christi in dieser Form: *I H S.* Dasselbe ist aus den Anfangsbuchstaben der Worte: „in hoc salus" (in diesem das Heil) entstanden. Andere Ausleger behaupten, es bedeute: Jesus, Heiland, Seligmacher.

III. Das Kruzifix.[1])

Kreuzesbild, du grüßt uns am Altare,
ragst vom Turm ob dem Gewirr der Welt,
zeigst als Gottesfinger uns die wahre
Seelenheimat überm Himmelszelt.
Deine Boten ziehn vom Fels zum Meere,
kündend Gnad' und Wahrheit allerwärts,
deiner Feinde übermüt'ge Heere
sinken hin im grimmen Trotz und Schmerz.
Dein Symbol erhebt zu Gottes Ruhme
siegreich noch sich über unserm Grab
als Prophet, daß an dem Eigentume
Jesu selbst der Tod nicht Macht mehr hab'.

Das Kruzifix (eigentlich der Crucifix, vom lateinischen crucifixus = der Gekreuzigte) ist eine plastische oder gemalte Darstellung des Kreuzes mit dem daran hängenden sterbenden oder toten Erlöser. „Am nordwestlichen Abhange des Palatin, wo die mächtigen Ruinen der Kaiserpaläste weithin sichtbar aufragen, reiht sich eine Anzahl kleiner Gemächer aneinander, die einst den Knaben dienten, welche für den Pagendienst vorbereitet wurden. Dort ist im 3. Jahrhundert das erste Bild des Gekreuzigten entstanden. Eine heidnische Hand ritzte in den Mörtel der Wand zur Verhöhnung eines christlichen Kameraden eine Karikatur, einen an das Kreuz gehefteten Menschen mit Eselshaupt, welchem jener — die

[1]) In der Hauptsache nach „Victor Schultze, Zum Verständnis des Kruzifixus", in Nr. 29 des „Daheim" von 1897. Der vortreffliche Artikel enthält auch eine Reihe von Kruzifixbildern.

Beischrift nennt ihn Alexamenos — religiöse Verehrung bezeigt. — Um dieselbe Zeit blühte nicht weit von dieser Stätte kaiserlichen Glanzes in der Tiefe und Stille der Katakomben noch wie eine verborgene Pflanze die junge, christliche Kunst; doch wie sehr sie auch damals schon sich den Stoff der biblischen Geschichte zu eigen gemacht hatte, der Heiland am Kreuze war ihr unbekannt. Noch fast zwei Jahrhunderte dauerte dieser Zustand. Es wird uns schwer, eine christliche Kunst von einer mehr als dreihundertjährigen Geschichte uns vorzustellen ohne den Kruzifixus. Dennoch zwingt uns der einfache Tatbestand dazu. Welche Erklärung läßt sich dafür finden? — Der verklärte, zur Rechten der Majestät Gottes thronende Christus stand so mächtig im Mittelpunkte des religiösen Empfindens jener Generationen, daß sein Kreuzesleiden, dieser tiefste Punkt seiner Demütigung, in der künstlerischen Darstellung erst allmählich Boden gewinnen konnte." Man bildete daher nur das Kreuz ab, das leere Kreuz, ohne den Gekreuzigten. Erst später, im 5. Jahrhundert, sind Kruzifixbilder üblich geworden. An einem lateinischen Kreuze hängt Christus auf dem Elfenbeinrelief im britischen Museum in London, das wahrscheinlich aus dem 5. Jahrhundert stammt. Ferner finden wir den Kruzifixus in der Evangelienhandschrift des Mönches Stabulas in Florenz aus dem Jahre 586. Das älteste noch jetzt erhaltene plastische Kruzifix befindet sich in der Krönungskirche des heiligen Johannes in Monza. Es war ein Geschenk Gregors des Großen an die Longobardenkönigin Theodelinde zur Geburt ihres Sohnes Adulowald. „Es zeigt Christum, mit ärmelloser Tunika (oder Colobium) bekleidet, mit Strahlennimbus um das jugendlich bärtige, etwas zur Seite geneigte Haupt, noch lebend am Kreuze hängend, die Füße nebeneinander auf einem ziemlich großen Trittbrette einzeln angenagelt, auf dem Titel über dem Haupte die Buchstaben I C X, unter den Querarmen des Kreuzes etwas abgekürzt in griechischer Sprache die Worte: „Siehe, das ist dein Sohn" und „Siehe, das ist deine Mutter" stehend, welche der Herr an die an den Enden der beiden Arme abgebildeten Figuren der Maria und des Johannes richtet. Über dem Ganzen, am Rande des oberen Kreuzarmes, sind Sonne und Mond, die fortan auf den meisten Kreuzigungsbildern wiederkehrenden mittrauernden Zeugen des Erlösertodes, abgebildet." (Zöckler).

Vom Jahre 600 an scheiden sich *zwei Typen des Kruzifixus, der griechische und der lateinische*. Der griechische Typus stammt von dem Mönche Anastasius Sinaita aus einer Zeichnung in seiner Streitschrift gegen die Monophysiten.[1]) Er gab dem gekreuzigten Christus

[1]) Eine kirchliche Partei, welche nur eine Mensch gewordene göttliche Natur in Christi annahm. Aus ihr gingen die armenische, abessinische und koptische Kirche hervor.

die Züge eines sterbenden, gewöhnlichen Menschen: Christus lang und hager, der Kopf ohne Krone nach rechts geneigt, vom Kreuznimbus umgeben, die Füße mit zwei Nägeln angenagelt, die Arme ein wenig nach oben gebogen, die Haare lang, Bart gering, die Speerwunde auf der rechten Seite. Den Römischen war ein solches Bild anstößig. Sie waren bestrebt, bei ihren Kruzifixen, die Christus als lebend darstellten, jeden Gedanken an den Tod dadurch abzuwehren, daß sie mit dem Bilde des Gekreuzigten sehr häufig das des Auferstandenen in nächste Verbindung brachten. Doch fand die griechisch-anatolische Weise allmählich auch im Abendlande Eingang. Gleichwohl hat bis um das Jahr 1250 der lateinische Typus des schmerzlosen, triumphierenden, idealen Kruzifixus sich erhalten. Wenige Jahre später ist aber die griechische Auffassung die vorherrschende. Und dieser Typus ist trotz der Veränderungen, welche die Gotik und Renaissance am Kruzifixe vornahmen, bis auf unsere Tage geblieben. Als berühmte Kreuzesdarstellungen mögen noch folgende hervorgehoben werden: Das Relief an den Externsteinen in der Nähe der Stadt Horn (im Fürstentum Lippe) aus dem Jahre 1115, ein ältester, noch roher Versuch einer Darstellung der Kreuzesabnahme. Dieses altchristliche Kunstwerk ist besonders merkwürdig wegen der Abbildung der Seele des gestorbenen Erlösers als eines Kindes, welches der ob dem Kreuze schwebende und eine Kreuzfahne haltende Gott Vater zu sich emporhebt. Leider ist das Bildwerk vielfach verstümmelt. Im Dome zu Regensburg findet sich ein mit Edelsteinen geschmücktes Altarkreuz, merkwürdig dadurch, „daß Christus in seiner Mitte mit aufgeschlagener Bibel auf den Knien sitzend und lehrend dargestellt ist.“ Auch der einfach schöne, in Ton gebrannte Kruzifixus zwischen Maria und Johannes auf dem Altar der Kirche zu Wechselburg (im Königreiche Sachsen), aus der Mitte des 13. Jahrhunderts stammend, verdient Hervorhebung; desgleichen die Passionsszenen des Altarwerks zu Triebsees in Pommern, „dieser Krone aller Meisterwerke der gotischen Skulptur.“

In kirchlichen Gebrauch sind die Kruzifixe erst in der zweiten Hälfte des 6. Jahrhunderts gekommen. Man unterschied Altarkreuze und Vortragkreuze. Die Altarkreuze waren mit Fuß, die Vortragkreuze unten mit einer eisernen Spitze versehen, um auf Stangen gesteckt zu werden, da sie bei den Prozessionen voraufgetragen wurden. Bisweilen wurden zu den Vortragkreuzen Füße gearbeitet, so daß sie auch als Altarkreuze verwendet werden konnten. Von der römischen Kirche sind die Kruzifixe auch in die lutherische übergegangen. Die reformierte Kirche kennt kein Kruzifix. Luther selbst hält nicht viel davon. In seiner Schrift: „Wider die himmlischen Propheten“ meint er, die Lehre des Evangeliums werde den

Leuten den Geschmack an Bildern schon verderben. Gleichwohl verteidigt er das Kruzifix mit den Worten: „Wenn er (der Mensch) bete, stelle er sich ein Mannsbild vor, das am Kreuze hanget; wenn er nun den gekreuzigten Christus im Herzen hat, warum nicht auch vor Augen?“ „Ob Luther recht hat, daß wir betend ein Mannsbild am Kreuze hangend uns vor Augen stellen? Wir meinen nicht,“ sagt Professor Dr. Achelis in seinem Lehrbuche der praktischen Theologie. „Der erhöhte Herr, der in des Vaters Herrlichkeit thronende, mächtige Erlöser ist es, den wir anbeten. Der Kruzifixus, als das Bild des Erlösers verwertet, wird stets römisch-katholische Vorstellungen erzeugen; die Darstellung an sich ist künstlerisch nicht zu verwerfen. Wenn aber die Aufgabe ist, in allen Symbolen und kirchlichen Bildern evangelische Frömmigkeit zum Ausdruck zu bringen, so entsteht allerdings die Frage, ob der Kruzifixus überhaupt in der evangelischen Kirche zu verwerten ist.“

Schlußbemerkung. Als Quellen wurden benutzt: Herzog, Theologische Realenzyklopädie. Riehm, Bibl. Handwörterbuch. Calwer Bibellexikon. Achelis, Handbuch der Theologie. Alt, Der christliche Kult. Zöckler, Das Kreuz Christi. Kayser und Schmerbach, Handwörterbuch für den Religionsunterricht. Meyers Konversations-Lexikon Oehninger, Das Leben Jesu. Daheim, Jahrgang 1887 u. a.

Selbsttätigkeit im naturgeschichtlichen Unterricht.

Von Lehrer Erich Bockemühl, Kettwig.

Daß der Franziskaner Roger Baco um 1300 zehn Jahre lang im Gefängnis gesessen hat, weil er als Hauptmomente der Naturwissenschaft Erfahrung, Erkenntnis und Beobachten betonte, kann uns schon nicht sehr wundern, wenn wir an den Kampf denken, den Junge, Schmeil und ihre Interpreten erlebt haben, als sie die Ergebnisse der Forschung der großen Naturwissenschaftler des XIX. Jahrhunderts in die Schule bringen wollten, ein Menschenalter nach der Zeit, da Botanik und Zoologie längst den übrigen exakten Disziplinen der Naturwissenschaft angereiht waren. Dank der Gewalt dieser großen Ideen, die stärker waren als alle ihre Feinde, und die daher ihre Kraft in der Wissenschaft und damit auch in der Pädagogik bewiesen, brauchen wir sie heute nicht mehr zu verteidigen. Unsere Arbeit besteht nur noch in der Art und Weise ihrer Ausnutzung, im Aufsuchen der rechten Methode. Die Methode ist aber mit der Sache selbst gegeben. „Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor!“ sagt Faust seinem Famulus. Und wenn der biologische Natur-

geschichtsunterricht noch viel zu wünschen übrig läßt, dann liegt es — m. E. — daran, daß sein Wesen nicht eigentlich erfaßt wird.

Biologie ist die Lehre vom Leben. Und im Leben handelt es sich um Verknüpfungen, um Verhältnisse — und im Naturleben um den kausalen Zusammenhang der Dinge, um die Beziehungen zwischen Einrichtung, Aufenthalt und Lebensweise, um die Physiologie der Dinge. „Der Reichtum der Naturwissenschaften besteht nicht mehr in der Fülle, sondern in der Verkettung der Tatsachen." (A. v. Humboldt.) Leben ist aber nie aus Büchern gelernt worden, Leben lernt man nur durch Erleben, und Leben sieht man nur, wenn man mitten darin steht. Und weiter: Ehe man von der Funktion des Organs sprechen kann, muß man das Organ selbst kennen, ehe man nach dem Kausalnexus forscht, müssen die morphologischen Dinge bekannt sein, ehe man an die Beantwortung der Fragen „Warum?" und „Weshalb?" geht, müssen die Gegenstände selbst als klare Vorstellungen im Bewußtsein stehen. Wenn man nun Begriffe in der Schule entwickeln kann, — Kenntnis der Dinge und Lebensgewohnheiten, der physiologischen Momente erlangt man durch Beobachten, durch immerwährendes Beobachten, durch fortwährendes Untersuchen. Deshalb muß es auch hier immer wieder heißen: Anschauen! Das ergibt sich aus der Psychologie von selbst und ist eine alte Wahrheit, ein alter Erfahrungssatz, den zu beweisen man sämtliche pädagogischen Heiligen von Comenius an über Rousseau, Pestalozzi und Herbart bis in unsere Zeit hinein mit Erfolg anrufen könnte. Man kennt diese Heiligen alle, aber man sollte ihre „guten Werke" weniger rühmen und mehr benutzen. Dann wäre es heute nicht mehr nötig, daß man immer wieder rufen müßte: Mehr Anschauen! Mehr Handeln! Und dann wäre es auch längst selbstverständlich, daß die Hauptparole für den naturgeschichtlichen Unterricht sein müßte: Sorgt dafür, daß das Kind Verkehr mit den Dingen behält, damit das Interesse spontan ist! Beobachten, selbständiges Beobachten des Kindes! das ist's! — Trachtet am ersten nach der Hauptsache, so wird euch alles andere zufallen! — So allein kann biologischer Unterricht betrieben werden. Und Schmeil selbst überschreibt das vorletzte Kapitel seiner „Reformbestrebungen": „Vom Beobachten" und sagt dort am Schluß: „Nur durch fleißiges Beobachten, durch Selbstschauen und Selbstuntersuchen ist es möglich, den schlimmsten Feind alles geistbildenden Unterrichts aus der Schule zu verbannen: den Verbalismus. Wollte der Lehrer die biologischen Daten dem Schüler einfach vortragen, so wäre sein Unterricht in nichts gebessert. Das hieße nur den Teufel austreiben durch Beelzebub. Man kann sich darum wohl erklären, inwiefern man die Absichten des großen Mannes am ersten dadurch verkennt und am schlechtesten damit interpretiert, wenn man die

einzelnen Kapitel seiner Lehrbücher einfach in Lektionen umwandelt und dann unbesorgt weiter doktriniert und katechisiert. Dann sollte man doch lieber bei dem System bleiben; denn ein System kann allenfalls im Schulstaub noch leben, es ist ja in ihm groß geworden, aber das frische pulsierende Leben wird geschändet und das Interesse im Schüler vernichtet. Dann behält übrigens auch der Angreifer Wossidlo recht, wenn er Schmeil prophezeit, daß man bald wieder bei dem Erzählen von „Kuriositäten" sei, weil an Stelle des induktiven Verfahrens bloße Mitteilung treten würde. Und das wollen wir doch nicht! *Also: Beobachten!*

Daß die Notwendigkeit dieser Tatsache heute mehr und mehr eingesehen wird, erkennt man aus den modernen Forderungen. *Naturgeschichtliche Exkursionen* werden verlangt. Zu verschiedenen Zeiten wandert der Lehrer mit den Kindern ins Feld, in den Wald, um die allmähliche Entwicklung dort zu beobachten. Die *Unterrichtsstunden* sollen *mehr im Freien* abgehalten werden. Die Bedeutung des Lichtes für das Wachstum der Pflanzen läßt sich nirgends besser als am Waldrand oder am blühenden Kastanienbaum behandeln, Wind- und Insektenbestäubung nirgends besser als am Kornfeld oder unter dem blühenden Kirschbaum. *In der Schule* selbst werden *Versuche* angestellt. Die Kohlenstoff- und Nährsalzassimilation, die Wasseraufnahme der Pflanze werden durch Experimente nachgewiesen. In größeren, leistungsfähigeren Schulen stehen *Terrarien und Aquarien* den Schülern zur steten Beobachtung zur Verfügung. Das ist ein gewaltiger Fortschritt, aber wir haben bei diesem Betrieb noch keine Garantie dafür, daß wir unser Ziel erreichen, nämlich im Schüler ein *dauerndes* Interesse zu erwecken, dauernd über die Schulzeit hinaus und derart, daß es *die Lust zum selbständigen Erweitern der Kenntnisse* in sich schließt. Wir haben noch nicht einmal einen Beweis dafür, daß wir wirkliche Anschauungen beim Schüler erreichen. Auch bei dieser Unterrichtsweise, die hundert Vorteile gegen die frühere Art der ausgesprochenen *Naturbeschreibung* hat, bleibt es so oft dabei, daß alles das, was das Kind sieht und hört, nur an seinem Geist vorüberzieht, ohne tiefere Eindrücke zu hinterlassen. Der Lehrer ist immer noch selbst die handelnde Person, und das Kind lernt offenbar nicht viel mehr als das „Was?" und „Wie?" der Beobachtung. Erst wenn der Körper des jugendlichen Menschen in Aktion tritt, erst dann kann man auch mit Bestimmtheit behaupten, daß er sich geistig regt. Erst wenn sämtliche Sinne von dem Gegenstand der Betrachtung gebannt sind, erst dann können die Erkenntnisstrahlen in die absorbierende Seele gelangen. Die minder entwickelte Spekulationsfähigkeit und die engere direkte Verbindung zwischen Körper und Geist des Kindes erklären diese Tatsache, die

sich auf induktivem Wege leicht beweisen ließe. — Unsere einzige Arbeit muß deshalb sein, das Kind experimentieren zu lassen. Ein Experimentiertisch, Retorten und Reagenzgläser sind zunächst vollständig überflüssig. Es handelt sich lediglich darum, daß das Kind die Dinge in der Natur selbst beobachtet und untersucht. Ein gut eingerichteter Schulgarten kann dazu für die Botanik schon fast Gelegenheit genug bieten. Man rege die Kinder an, selbst Tiere zu halten, Kaninchen, Tauben, Kanarienvögel, Fische, selbst Blumen zu pflegen. Die Unterstützung der Tierschutzbestrebungen kann man in dem Sinne, wenn auch mittelbar nur, dienstbar machen. Natürlich darf man keine Lektion halten, die nicht, wenn eben möglich, die Beobachtung des Schülers zur Voraussetzung hat. Ich teile stets das Thema der nächsten Naturgeschichtsstunde einige Tage vorher mit und gebe dabei meist bestimmte Beobachtungsaufgaben. Gewöhnlich erzählen mir die Kinder in der nächsten Stunde alles das, was ich ihnen bringen wollte. Meine Arbeit besteht nur noch im Beantworten von Fragen, im Erklären und Ordnen des mir dargebrachten Materials. Eine Lektion „das Moos" habe ich wörtlich notiert und unter der Überschrift „Zur Praxis des naturgeschichtlichen Unterrichts" im „Evangelischen Schulblatt" veröffentlicht. (Im vorigen Heft.) Das ganze Jahr gebe ich, auch vom Lehrplan abweichend, der jahreszeitlichen Entwicklung entsprechend besondere Beobachtungsaufgaben. Vor allem bezeichne ich bestimmte Objekte, die das ganze Jahr hindurch zu verschiedenen Zeiten beobachtet werden müssen, und über deren Entwicklung die Kinder nacheinander Bericht erstatten, z. B. Obstbäume, Frosch ꝛc. Je nach Bedürfnis, d. h. dann, wenn die Kinder, denen ich vor allem im naturgeschichtlichen Unterricht ein großes Fragerecht einräume, mich durch ihre Frage um Aufklärung bitten, behandle ich die Dinge kurz in der eben angegebenen Weise. Einige dieser speziellen Beobachtungsaufgaben will ich noch zur Orientierung folgen lassen:

Beobachte, auf welche Weise sich die Erdbeere vermehrt!
Beobachte, wie Kuh und Pferd weiden!
Beobachte, was die Schwalben tun, ehe sie abreisen wollen!
Lege eine geschälte, eine ungeschälte und eine zerschnittene Kartoffel in die Sonnne!
Wiege die geschälte und die ungeschälte!
(Verdunstung, Wassergehalt.)

Pflückt eine blühende Roggenähre und streift die Staubbeutel ab. Nehmt den Stiel der Ähre in den Mund! (Es bilden sich neue Staubbeutel. Wärme und Feuchtigkeit — Lebensbedingungen.)

Im Herbste müssen die Kinder je eine Veilchenpflanze ins Gras und eine auf freies Land pflanzen. Die Blatt- und Blütenstiele werden im Frühjahre bezüglich ihrer Länge betrachtet. Die Blüten stehen immer frei. (Licht — Lebensbedingung.)

Stadtkinder können diese Erkenntnis an Topfpflanzen oder am Kastanienbaum oder an den im Keller keimenden Kartoffeln gewinnen.

Gieße Wasser auf ein Kohlblatt!

Suche Eier und Raupen am Kohl!

Wann fällt das Laub im Walde? Wann auf unserm Spielhof (in der Stadt). (Frische Luft — Lebensbedingung) usw. —

Wenn man eine Zeitlang in dieser Weise den naturgeschichtlichen Unterricht betrieben hat, dann wird man sich bald darüber wundern, mit welchem Vergnügen die Kinder tätig sind. Für den Lehrer ernötigen sich natürlich auch dabei Funktionen im Sinne der Herbartschen „Regierung". Auch da gibt's Lässige und Uninteressierte. Aber man bedenke immer, daß sich das Interesse für die Außenwelt ebensowenig einimpfen läßt wie das künstlerische und jedes andere Interesse. Daß wir Erwachsene unsere Lieblingsfächer haben, liegt auch nicht nur in der Erziehung begründet. Ausnahmen aber heben die Regel nicht auf. Aus der wachsenden Lust an der Sache entsprießt aber der Vorteil, daß die Beobachtungen häufiger und ohne den Anstoß des Lehrers geschehen, von innen heraus, und daß die Anschauungen durch die stete Wiederholung sicherer werden. Der ganze Unterricht ziehe seine Erfolge daraus, weil die bestimmteren Kenntnisse von den Dingen sichere Apperzeptionsstoffe bilden, ohne die sogar der Religionsunterricht nicht leben kann. Der Schüler lernt sehen, er gewinnt klare Anschauungen, ohne die eine ersprießliche Denktätigkeit unmöglich ist.

So müssen wir durch die Selbsttätigkeit des Schülers zur Selbständigkeit gelangen. Schon von dem Gesichtspunkt aus, daß er seine Kenntnisse dereinst praktisch verwerten soll. Aber noch aus einem andern Grunde: Wir wünschen, daß der junge Mensch auch nach der Schulzeit noch im Verkehr mit der Natur bleibt, weil das Interesse an ihr ihn vor manchen schädlichen Einflüssen der Welt bewahrt. Dazu ist aber frühe Gewöhnung nötig. Nur wenn er in seiner Jugend daran gewöhnt ist, das Schöne zu suchen, kann er es in späterer Zeit finden, erst dann und dadurch wird es ihm dereinst in höchsten Augenblicken gelingen, den zarten Schleier zu lüften und Geheimnisse zu schauen, den ewig wirkenden Geist an seinen wunderbaren Gesetzen, an seiner Schöpfung zu erkennen. Das führt ihn zur Schätzung der ästhetischen Seite. Und weil er das Schöne nicht allein im formalen Glanz, sondern im Motiv, aus dem das

Leben hervorgeht, sucht, gelangt er als denkender Mensch aus dem Staunen vor dem Wunderbaren, Unfaßbaren zur Erkenntnis Gottes, durch die Ästhetik resp. in der Ästhetik zur Ethik.

Dienstanweisung für Rektoren.

Über „das Verhältnis zwischen Rektoren und Lehrerschaft" hat das Zentralblatt folgende Ministerialverfügung veröffentlicht:

„Berlin, den 19. November 1908.

Vielfache Erörterungen in Rektoren- und Lehrervereinen haben mir Anlaß gegeben, erneut in eine Prüfung einzutreten, ob bezüglich des Verhältnisses zwischen Rektoren und Lehrerschaft Änderungen angezeigt sind. Aus den mir erstatteten Berichten und nach den angestellten Ermittelungen ergibt sich, daß sich die Vorschriften der Ministerialerlasse vom 1. Juli 1889 — Zentralblatt S. 641 —, vom 25. Juli 1892 — Zentralblatt S. 834 —, vom 12. Juli 1893 — Zentralblatt S. 714 — und vom 25. Juli 1894 — Zentralblatt S. 704 im allgemeinen bewährt haben. Es wird daher an den Grundsätzen dieser Erlasse festzuhalten sein. Folgende Punkte sehe ich mich veranlaßt, besonders hervorzuheben:

1. Es verbleibt dabei, daß der Rektor der verantwortliche Schulleiter und der nächste Vorgesetzte der an seiner Schule angestellten oder beschäftigten Lehrkräfte ist. Ein Recht, Disziplinarstrafen zu verhängen, steht ihm nicht zu. Er ist aber bezüglich des dienstlichen und außerdienstlichen Verhaltens der Lehrer und Lehrerinnen zu Belehrungen und Vorhaltungen berechtigt, sowie verpflichtet, darüber zu wachen, daß die erlassenen allgemeinen und besonderen Anordnungen befolgt werden, und daß die Schule ihre erzieherische und unterrichtliche Aufgabe erfüllt. Der Rektor wird eine unnötige Hervorkehrung seiner Stellung als Vorgesetzter zu vermeiden und zu berücksichtigen haben, daß er vor allem der wohlmeinende Führer und Berater ist, der in erster Linie durch seine Persönlichkeit und seine Einsicht und Erfahrung den erforderlichen Einfluß auszuüben hat.

Andrerseits ist von den Lehrern und Lehrerinnen zu erwarten, daß sie sich im Interesse des Ganzen der Notwendigkeit einer gewissenhaften Befolgung der Anordnungen des Rektors bewußt bleiben. Nur durch ein vertrauensvolles Zusammenarbeiten von Rektoren und Lehrerschaft kann das Beste der Schule und der ihr anvertrauten Jugend wirksam gefördert werden.

2. Es entspricht den auf Hebung des Interesses an der Schule gerichteten Zwecken der Konferenzen, wenn sie in der Richtung möglichst fruchtbar gestaltet werden, daß alle Lehrer und Lehrerinnen Gelegenheit haben, ihre Erfahrungen auszutauschen und Anregungen zur Verbesserung zu geben. Die Tagesordnungen zu den Konferenzen, zu denen jedes Mitglied Anträge zu stellen berechtigt ist, wird von dem Rektor tunlichst mindestens zwei Tage vorher bekannt gemacht. Persönliche Angelegenheiten der Lehrer und Lehrerinnen, namentlich auch Beschwerden der Lehrpersonen übereinander oder über den Rektor gehören nicht vor die Konferenz. Etwaige Beschlüsse werden nach Stimmenmehrheit gefaßt. Wenn dem Rektor die gefaßten Beschlüsse mit den Anordnungen der Behörde oder mit dem Besten der Anstalt unvereinbar erscheinen, so hat er die Entscheidung des Kreisschulinspektors einzuholen. Letzteres hat auch stattzufinden, falls der Rektor die Beratung eines aus der Mitte des Kollegiums vorgeschlagenen Beratungsgegenstandes oder die Beschlußfassung über denselben ablehnt und der Antragsteller sich nicht dabei beruhigt.

3. Die Königlichen Regierungen werden dahin zu wirken haben, daß die übergroßen Schulsysteme möglichst verkleinert werden, damit der Rektor in der Lage bleibt, mindestens etwa 12 bis 14 Stunden erteilen zu können. Auch empfiehlt es sich nicht, daß der Rektor ständig nur in der ersten Klasse unterrichtet. Er wird vielmehr zeitweilig auch in andern Klassen Unterricht zu übernehmen haben.

Die Königliche Regierung beauftrage ich, hiernach in eine Prüfung der für ihren Bezirk erlassenen Anordnungen einzutreten und die etwa erforderlichen Änderungen der dortseits erlassenen Dienstanweisungen in die Wege zu leiten, wobei der Königlichen Regierung überlassen bleibt, die besonderen Verhältnisse ihres Bezirks, soweit nötig, zu berücksichtigen.

Der Minister der geistlichen usw. Angelegenheiten.
J. V.: Wever.

An die Königlichen Regierungen. U III B 3169 U III 88 C."

In den Landtagsverhandlungen des vorigen Jahres wurde wiederholt — wir erinnern nur an die Verhandlungen über den Etat des Kultusministeriums und über die Leistungen der Volksschule [1]) — von einzelnen Abgeordneten eine Neuregelung des Verhältnisses zwischen Rektoren und Lehrern gefordert. Der um das Rektorat und seine Befugnisse entbrannte Kampf fand hier ein Echo. Einige der damals gefallenen Bemerkungen

[1]) Vgl. S. 129 f., 171 f. u. 215 f. im vor. Jahrg. dieses Bl.

hatten der Hoffnung Nahrung gegeben, es werde dieses Verhältnis von Grund aus neu gestaltet werden.

Die Leser werden ja gesehen haben, daß dies nicht geschehen ist; die Verfügung betont ausdrücklich den Zusammenhang mit früheren Erlassen, im Grunde stellt sie diese sogar als das Wesentliche und Maßgebende dar, sie will nur „einige Punkte besonders hervorheben". Zudem sind die nun folgenden Punkte so allgemein gehalten, daß sie so, wie sie vorliegen, auf die konkreten Verhältnisse nicht wohl angewandt werden können. Deshalb sollen ja auch die Regierungen, wieder mit Zugrundelegung der früheren Verfügungen, sowie unter Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse des Bezirks, der Ministerialverfügung eine den Bedürfnissen des konkreten Gebrauchs angemessene Form geben. So zeigt sich allenthalben die große Zurückhaltung der obersten Stelle; den Regierungen ist die Hauptarbeit zugewiesen.

Was den ersten Punkt, die Regelung des amtlichen Verhältnisses zwischen Rektor und Lehrer angeht, so tritt in angenehmer Weise das Bestreben hervor, jedem das Seine zu geben: dem Rektor diejenigen Befugnisse, die im Interesse eines Zusammenwirkens vieler an einem gemeinsamen, recht komplizierten Werk notwendig sind, dem Lehrer soviel Freiheit und Schonung, wie er nach seiner Vorbildung und nach der hohen sittlichen Bedeutung der erziehlichen Tätigkeit verlangen muß. An dieser Stelle möchten wir die Leser bitten, die Ausführungen des Neujahrsartikels vom vorigen Jahre (S. 12 ff.) zur Interpretation heranzuziehen. So sehr das Gedeihen der Schularbeit eine amtliche Autorität an der Einzelschule erforderlich macht, so wichtig ist es doch auch, diese Autorität nicht sowohl auf Brief und Siegel, als auf die berufliche und sittliche Tüchtigkeit des Schulleiters zu gründen. Nicht als Befehlende und Gehorchende, sondern als Arbeitsgenossen an demselben Werke will die Verfügung Leiter und Lehrer zuerst aufgefaßt wissen. So wenig diese Forderungen an sich neu sind — sind doch diese Gedanken auch in mancher Regierungsverfügung zum Ausdruck gebracht — so wertvoll ist doch die Hervorhebung derselben an dieser Stelle, wo, wie schon angedeutet, nur das Wichtigste sollte gesagt werden. Bei aller menschlichen Tätigkeit liegt, man mag auf den einzelnen oder die Gesellschaft, auf den Gelehrten und Künstler oder den Tagelöhner sehen, das Segenbringende schließlich in der sittlichen Orientierung. In dem Maße, wie wir als vor Gott und unserm Gewissen verantwortlich unsre Arbeit tun, können wir als Persönlichkeiten gelten. Da ist es etwas Großes, daß die Ministerialverfügung auf diese sittliche Grundlage beide, Rektoren und Lehrer, zu gemeinsamer Arbeit zurückführt. Beiden ist die Jugend gleichermaßen anvertraut, nur ein von

heiligem Eifer geleitetes „vertrauensvolles Zusammenwirken" kann zum Ziele führen.

An einem Punkte ist die neue Verfügung von großer, zum Teil von grundlegender Bedeutung für die Weiterbildung des Verhältnisses zwischen Rektoren und Lehrern. Es ist jetzt nämlich als etwas Neues eine Art von Konferenzrecht geschaffen, oder vielmehr es soll geschaffen werden. Gerade dieser Punkt bedarf noch weiterer Ausführung. Das Grundlegende ist ja freilich gesagt; aber man wird vor allem fragen, auf welche Dinge sich die zu stellenden Anträge beziehen sollen. So sehr es sich einerseits empfehlen möchte, diesen Punkt offen zu lassen und der Entwicklung einen gewissen Spielraum zu geben, so dürfte doch andererseits gerade hier leicht eine Quelle von Mißhelligkeiten entstehen können. An dieser Stelle kommt die Verfügung den besonderen Wünschen der Lehrer entgegen, diese rücken aus der bloß passiven Haltung — soweit es die ganze Schule angeht — heraus; sie können nach dem Maße ihrer beruflichen Tüchtigkeit und ihres Pflichtgefühls und Pflichteifers über den Rahmen ihrer Klasse hinaus an dem Gedeihen des Ganzen mitarbeiten. Wir begrüßen den hier vorliegenden Fortschritt besonders deshalb, weil in einem solchen Zusammenarbeiten eine Möglichkeit zur Beseitigung der tatsächlich vielfach vorhandenen Spannungen gegeben ist.

Mit großer Freude haben wir Kenntnis genommen von der Stellung der Regierung den großen Schulsystemen gegenüber. Wir wissen zwar nicht, was der Herr Minister hier unter groß und klein will verstanden haben; die Festlegung der Unterrichtsstunden des Rektors auf 12 bis 14 läßt vermuten, daß man zunächst nur den Riesenschulen, wie sie vorwiegend im Osten sich finden, entgegenwirken will. Man mag im ersten Augenblick fragen: Wie kommt die Weisung an die Regierungen auf Verkleinerung der übergroßen Schulsysteme in diese Verfügung hinein? Hier, nach diesem Zusammenhange, ist nur eine Antwort möglich. Die Vergrößerung der Schulsysteme ist einem kollegialen Zusammenwirken, wie es an dieser Stelle empfohlen wird, in hohem Maße abträglich. Zwar haben diejenigen, die an die Stelle des Rektors den primus inter pares setzen wollten, die achtklassigen Schulen unsrer Großstädte als Zwergschulen lächerlich machen wollen, ihnen konnten die Schulen nicht groß genug sein — aus leicht begreiflichen Gründen. Wer unser „Evangelisches Schulblatt" kennt, der wird es verstehen, warum wir diese Verurteilung der großen Schulsysteme mit ganz besonderer Befriedigung gelesen haben.

Mag auch die neue Verfügung hier und da abfälliger Kritik begegnen, mögen die zu erwartenden Verfügungen der Königlichen Regierungen die Parteien noch einmal zum Kampfe rufen, wir glauben doch, daß wir in

der Frage des Rektorats jetzt in ein friedlicheres Fahrwasser einlenken werden. Das tut der Schule und dem Lehrerstande bitter not. A.

Zur Geschichte des Schulwesens. ⊕ Biographien. Korrespondenzen. ⊕ ⊕

II. Abteilung.

Lehrproben. ⊕ ⊕ ⊕ Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Weihnachtskonferenz des „Vereins evang. Lehrer und Schulfreunde" in Unna am 28. Dezember 1908.

Wie die beiden früheren Konferenzen, so war auch die diesmalige Versammlung der märkischen Mitglieder im Gemeindehause zu Unna gut besucht, trotzdem gleichzeitig die Herbartversammlung in Barmen tagte und draußen ein eisiges Winterwetter herrschte. Neben Lehrern und Lehrerinnen waren mehrere Pastoren, die Professoren Eickhoff-Hamm, Niemöller-Lippstadt und Kreisschulinspektor Werner-Hamm erschienen; den Hauptvorstand vertraten die Rektoren Hindrichs und Adams.

Nach Eröffnung mit Gesang und Gebet begrüßte Herr Inspektor Flicker-Holzwickede[1]) als Vorsitzender die Versammlung, dankte den beiden Referenten für ihre Bereitwilligkeit zur Mithilfe und wünschte, daß alle mitarbeiten möchten, den Verein zu stärken, damit er seine wichtigen Aufgaben noch besser erfüllen könne.

Nun hielt Herr Superintendent D. Nelle-Hamm, der bekannte Kirchenliedforscher und Mitbearbeiter des Gesangbuchs für Rheinland und Westfalen, einen die Versammlung aufs höchste fesselnden Vortrag über das Thema: Der 1. Artikel im Kirchenlied. Ref. verstand es meisterhaft, in den Reichtum der religiösen Poesie unserer ev. Kirche einzuführen, welche dieselbe schon in diesem einen Stücke besitzt, und dadurch die Herzen warm zu machen für den fleißigen Gebrauch dieses Schatzes in Haus und Amt. Unser neues Gesangbuch ist reich an Liedern, welche die Wunder Gottes im Leben und Weben in der Natur wie in der Führung der Menschengeschicke preisen. Für einen lebendigen Christen, der Jesu Sinn hat, ist eine solche Wertung eigentlich selbstverständlich, wenn es auch manche Leute nicht verstehen wollen, daß man an irdischen Dingen als Christ sich noch erfreuen könne. Schon ein Blick in die Reformationszeit, wo das evangelische Kirchenlied seine erste Blütezeit hat, zeigt uns in Luther und seinen Mitstreitern Männer, die auf dem 2. Artikel stehend zum 1. kommen und als Gotteskinder einen freien, weltoffenen Sinn für die Dinge

[1]) Am 4. Januar waren 25 Jahre verflossen, daß Herr Inspektor Flicker die Leitung der Präparandenanstalt in Holzwickede übernommen hat. Weite Kreise in der ev. Lehrerschaft Westfalens und des Niederrheins wissen, was wir diesem treuen Schulmanne zu verdanken haben. Es sei ihm darum auch an dieser Stelle herzlicher Dank für die unermüdliche Arbeit im Interesse unseres ev. Schulwesens ausgesprochen. Gott segne sein Wirken weiterhin reichlich!

Am 17. Februar soll in der Präparandenanstalt aus diesem Anlaß eine Feier stattfinden, zu welcher die früheren Schüler herzlich eingeladen werden. Anmeldungen werden an Herrn Hauptlehrer Rosendahl in Holzwickede erbeten. —

des 1. Artikels gewonnen haben, so daß sie herzerquickende Lieder zu des Schöpfers Ehre anstimmen können. In der Zeit des 30jähriges Krieges erlebte das evangelische Kirchenlied seine höchste Blüte; Paul Gerhardt war Chorführer von etwa 100 Dichtern, von denen die Hälfte weltlichen Ständen angehörte. Unter den 133 Liedern und Gedichten P. Gerhardts sind 58, in denen der Name Christi nicht vorkommt. Es sollte das aber bei einem so innigfrommen Jünger Jesu nicht Anlaß sein, ihm einen Vorwurf zu machen, da er gerade durch seinen gläubigen Standpunkt zu Christus Gottes Vaterantlitz schaut und ihm nun seine Lieder singt, so daß im letzten Grunde doch immer wieder der 2. Artikel den leisen Unterton bildet. Selbst in der Zeit des Pietismus, dieser Konzentrierung, Verinnerlichung des christlichen Lebens, fehlt es von Sam. Rodigast an bis zu Zinzendorf, Spener und Tersteegen hin nicht an Liedern des 1. Artikels; erwähnt sei nur des letzteren: Gott ist gegenwärtig.

In der nun eintretenden Zeit der Aufklärung wollte man von den Liedern eines Luther, P. Gerhardt u. a. nichts mehr wissen; man mußte die Binsenwahrheiten des natürlichen und religiösen Lebens in Reime bringen und geriet so bald in einen Sumpf, der alle wahre religiöse Poesie erstickte. Das 19. Jahrhundert brachte endlich einen Umschwung; die alten Schätze wurden wieder hervorgezogen und in den neuen Gesangbüchern zum Allgemeingut gemacht. Unsere Modernen wollen freilich vielfach nichts von diesem köstlichen Schatze wissen, aber ihre Dichtungen (Ref. führt ein Beispiel aus Prof. Zittelmanns „Momento vivere“ an) reichen an jene nicht heran, sie atmen kein Leben, sondern die Trostlosigkeit des Todes. Wir wollen uns darum die Freude an unseren Kirchenliedern nicht rauben lassen, sondern sie fleißig in Haus, Schule und Gottesdienst gebrauchen und durch vielseitige Verwendung und einen frischen Gesang derselben immer lieber zu gewinnen suchen.

Den 2. Vortrag hielt Herr Taubstummenlehrer Dr. Richter-Soest über das z. Z. so viel besprochene Thema: Der Kampf um den Religionsunterricht, mit besonderer Berücksichtigung des Schulideals von Herrn J. Tews. Im Kampf unserer Tage, der bis in die untersten Volksschichten getragen wird, tut ein Zusammenschluß aller derer not, welche unserem deutschen Volke die christliche Kultur erhalten wollen, denn der Kampf um die christliche Religion ist im letzten Grunde nur ein Stück von dem großen Kampf um die Kultur überhaupt. Die Lage hat sich verschärft, seitdem der „Geschäftsführende Ausschuß“ und die Vertreterversammlung des Deutschen Lehrervereins auf die Seite von J. Tews getreten sind, der sich für die Bremer entschieden hat und an Stelle des christlichen Religionsunterrichts einen religionsgeschichtlichen Unterricht sehen möchte. Tews glaubt nämlich, wenn die Kinder nur den christlichen Religionsunterricht erhalten würden, so wäre das ein Unrecht, da ihnen dann $^9/_{10}$ von dem, was die Völker in religiöser Hinsicht geschaffen, vorenthalten bliebe. Wir müssen aber sehr bezweifeln, daß jemand imstande wäre, diesen Unterricht wirklich objektiv zu erteilen, da hierbei die persönliche Stellung des Lehrers zu sehr in Frage kommt. Wenn Tews der Schule die hohe Aufgabe zuweist, „Kulturübermittlerin“ zu sein, so verstehen wir in erster Linie unsere Kultur und nicht die eines Konfuzius

u. a. Nach der Meinung des Herrn Tews, der wohl auf dem Boden des von dem Franzosen Comte begründeten Positivismus steht, befinden wir uns jetzt auf der Stufe der positiven Gegenwartsarbeit, während die religiöse und metaphysische längst hinter uns liegen. Die religiöse Stufe bildet die Kindheitsgeschichte der Menschheit und ist also für uns abgetan; wir stellen uns voll und ganz auf den Boden der Diesseitigkeitswelt und begrüßen jeden neuen Triumph der Wissenschaft als eine Niederlage der Religion. Die schärfsten Konsequenzen dieser naturalistischen Weltanschauung zieht die materialistische Richtung eines Haeckel u. a., die von einer übersinnlichen Welt gar nichts mehr wissen will und darum im letzten Grunde den Menschen neben das Tier stellt. Damit fällt eigentlich auch jede Sittlichkeit, denn schon im Begriff der Pflicht z. B. tritt doch ein Höheres dem Niederen entgegen, ebenso bei dem Begriff der Gerechtigkeit u. a. m. Wenn wir in die Menschheitsentwicklung hineinschauen, so merken wir überall, daß in dem Menschen etwas Besonderes ist, ein Geist wirkt, der sich Zwecke setzen und in größerem oder geringerem Maße zur Verwirklichung bringen kann. Der Erfolg dieser Arbeit kommt in der Kultur zur Erscheinung, die man nach Schleiermacher als eine organisierende und eine symbolisierende unterscheiden kann. Erstere beschäftigt sich mit der Gewinnung und Verwertung der Rohprodukte, letztere wirkt in Wissenschaft, Kunst, Politik, Moral und Religion. Sie kann nur vom Menschen getragen werden, und das erhebt ihn weit über die Tierwelt. Kommt einmal eine Zeit, in der das Wirtschaftliche die Vorherrschaft gewonnen (und wir haben gerade eine solche Periode hinter uns), so tritt immer wieder eine Gegenwirkung ein, die sich auch gegenwärtig anzubahnen scheint und die Religion in den Vordergrund drängen wird.

Zeiten, in denen kosmische, Ewigkeitswerte geschaffen worden sind, waren die Antike und das Urchristentum, das in der Reformation eine Neubelebung erfuhr. Das Christentum steht in dem Weltwerdeprozeß ein großes Drama, das sich zwischen dem Schöpfungsanfang und dem Endgericht abspielt und dazwischen von den großen Taten Gottes durchzogen ist, und bei dem jeder einzelne Mensch mitbeteiligt ist durch die persönliche Stellung, die er dazu einnimmt. Darum bietet keine Religion der Welt einen Ersatz für das Christentum, und wir halten fest an ihm und wünschen, daß Kirche und Schule auf dem Posten sein möchten, damit der Bann des Naturalismus gebrochen und das Licht von Bethlehem wieder hell in die Herzen hinein leuchten kann.

In der Besprechung teilte Professor Eickhoff-Hamm mit, daß ihm ein hochstehender Grieche in den Ruinen von Delphi bedauernd gesagt habe: „In Deutschland reißt man jetzt dem Sohne Gottes die Strahlenkrone herunter!“ Wir wollen uns aber unseren Glauben an ihn nicht rauben lassen; haben wir auch nicht die Mehrheit, so brauchen wir uns doch nicht zu fürchten. Unser Glaube ruht auf einem recht realen Fundament, und darum muß es aus der Defensive zur Offensive gehen!

Landmesser Töllner-Soest ist der Meinung, daß wir von der Philosophie nicht viel zu erwarten hätten; selbst ein so edler Forscher wie Paulsen sei nicht über den Pantheismus hinausgekommen. Die Hauptsache sei, die Heilige Schrift ins rechte Licht zu rücken; wolle man sie der

Jugend vorenthalten, so müßten die christlichen Eltern dafür sorgen, daß ihre Kinder sie kennen lernten.

Dr. Richter betonte nochmals den Wert der Philosophie, die viel dazu beitragen könnte, den Riß im Kulturleben zu verbinden.

Rektor Hindrichs: Wir weisen die Forderungen von Tews ab, denn 1. ist seine Religion etwas durchaus Unbestimmtes, nichts Festes; er steht auf dem Boden des Entwicklungsgedankens, so daß nächstes Jahr schon nicht mehr wahr zu sein braucht, was dieses Jahr noch als wahr gilt. Damit können wir persönlich nichts anfangen und unsere Kinder erst recht nicht. 2. Tews schaltet die persönliche Stellung des Lehrers zur Sache ganz aus und erniedrigt uns damit, wie Dörpfeld einmal treffend sagt, zu bloßen „Spediteuren", wir möchten aber lieber Zeugen der Wahrheit sein, und das werden wir um so besser sein, je lebendiger das Wort Gottes in uns selber ist. 3. Tews hat kein Verständnis dafür, daß das Kind schon innerhalb bestimmter Lebenskreise ist. Es lebt in der Familie; durch die Taufe ist es in eine kirchliche Gemeinschaft aufgenommen, und darum ist es ein Unsinn, ihm eine Unterweisung zu geben, die ihm fremd ist. — Wir wollen uns nicht betören lassen, sondern festhalten an der alten Wahrheit, die allein zeitliches und ewiges Heil in sich schließt.

Präparandenlehrer Schmidt-Holzwickede: Wir wollen uns freuen, wenn uns Philosophen und Naturwissenschaftler zur Seite stehen; Männer wie Luther, P. Gerhardt u. a. beweisen uns aber besser als alle Philosophie, was es um das Christentum ist. Mit seinen religionsgeschichtlichen Forderungen bietet Tews im letzten Grunde nichts Neues. Wenn er fordert, die religiösen Führer und Großtaten sollten den Kindern vor die Augen gestellt werden, und er nennt dann die Lebensgeschichte eines Augustin, Luther, Spener u. a., weil darin ein Christentum plastischer Art vorgeführt würde, so sind das ja doch die Männer, die wir auch heute neben den biblischen Persönlichkeiten zur Besprechung bringen.

Hier mußte die Besprechung wegen Zeitmangel leider abgebrochen werden. Herr Inspektor Flicker dankte nochmals den beiden Referenten, und dann schloß die schöne Konferenz mit Gesang und Gebet.

Auch diese Versammlung hatte wieder den erfreulichen Erfolg, daß sich eine Reihe neuer Mitglieder in die Liste eintrug. Schmell.

Rundschau.

Prof. Friedr. Wilh. Foerster in Zürich, dem bekannten Ethiker und pädagogische Schriftsteller, war der Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Prag angeboten worden. Er hat aber diesen Ruf abgelehnt, und wir können es verstehen, daß seine zahlreichen Züricher Freunde und Verehrer diese Nachricht mit großer Freude aufgenommen haben. Zeitungen aller Schattierungen haben bei dieser Gelegenheit der schriftstellerischen und akademischen Tätigkeit Foersters volle Gerechtigkeit widerfahren lassen. Eine Ausnahme machte allerdings die „Frankfurter Zeitung", die ihn zum „klerikalen Parteimann" zu stempeln suchte.

Der Deutsche Lehrerverein hat als Verbandsthemen für die deutsche Lehrerversammlung, die Pfingsten 1910 in Straßburg i. E. stattfindet, den Vereinen zur Vorberatung folgende zwei überwiesen: 1. „Schulleitung und Schulaufsicht"; 2. „Jugendfürsorge".

Das **Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik** (4. Jahrgang) hat folgenden Inhalt: A. Zur Geschichte der Pädagogik. I. Heine, Aus dem handschriftlichen Nachlasse des Reformpädagogen Johann Gottlieb Schummel. II. Pudor, Dörpfeld als Erzieher. B. Zum System der Pädagogik. I. Grundwissenschaften. III. Felsch, Über einen neuen Versuch, Herbarts Psychologie zu vernichten. II. Zur Zucht. IV. Hemprich, Zur Jugendfürsorge und Jugendrettung. V. Gramberg, Die Schülerbücherei. III. Zur Didaktik. VI. Budde, Der Einfluß Herbarts und seiner Schule auf die Entwickelung des fremdsprachlichen Schulunterrichts. VII. Friedrich, Die Ausbildung des ethischen und ästhetischen Urteils im Drama. VIII. Gizewski, Der Kunstunterricht im Deutschen. IX. Ruppert, Größe und Zahl. X. Pabst, Der Handarbeitsunterricht im Lehrerseminar. XI. Spieser, Schwierigkeiten des Schreiben- und Lesenlernens und die Mittel dagegen. Mitteilungen an die Mitglieder.

Apologetischer Kursus. Der sonst zu Barmen am Freitag der Osterwoche stattfindende apologetische Kursus wird in diesem Jahr im Anschluß an die Versammlung des Vereins evang. Lehrer und Schulfreunde in Düsseldorf stattfinden. Tagesordnung: 1. Unsere Stellung zur Heiligen Schrift. 2. Der Kampf gegen das Freidenkertum.

Privatschulen und pädagogischer Fortschritt. In einem Bericht über die von ihm geleitete Anstalt (Erziehungsheim und Kindersanatorium auf der Sophienhöhe bei Jena) äußert sich Dir. Trüper in bemerkenswerter Weise über die verhängsvollen Folgen der staatlichen Monopolisierung des Unterrichts- und Erziehungswesens. Er sagt: „Während auf materiellen Gebieten wohl nur die Sozialdemokraten den Privatbetrieb bekämpfen, findet derselbe auf ideellem und vor allem auf erzieherischem Gebiete fast überall seine Gegner, so daß wir hier einem schablonenhaften, büreaukratisch zu organisierenden und zu leitenden Kommunismus des Geisteslebens immer mehr zuströmen, so sehr auch in dem letzten Jahrzent, u. a. durch den „Deutschen Erziehungstag", der alljährlich zu Pfingsten in Weimar tagt, durch die Landerziehungsheimbewegung u. ä. m. sich eine kräftige Reaktion dagegen geltend macht.

Dem gegenüber möchten wir durch unsre Arbeit mit Zeugnis dafür ablegen, daß die Privaterziehungsanstalten noch immer wie zu den Zeiten Pestalozzis und der Philanthropen eine große individuale wie soziale Aufgabe haben, die das bureaukratisch geleitete öffentliche Schulwesen überhaupt nicht zu erfüllen vermag: sie bleiben Zufluchtsstätten für Freiheit und Fortschritt in Theorie wie Praxis der Erziehung und Stätten der Fürsorge für die große Zahl der Kinder, welche die öffentlichen Schulen rat- und hilflos auf der Bildungsstrecke liegen lassen, gleichviel, ob diese Privatanstalten von Einzelpersonen oder von sogenannten Wohltätigkeitsvereinen ins Leben gerufen und erhalten werden, ob sie sich der Mühseligen und Beladenen aus gebildeten oder ungebildeten und mittellosen Schichten annehmen.

Wo die Privatanstalten allerdings diese Aufgaben nicht mehr begreifen und zu verwirklichen streben und damit zu reinen Erwerbsanstalten oder zu „Pressen" hinabsinken, da haben sie freilich ihren wahren Zweck verfehlt."

Was die Anstalt auf der Sophienhöhe betrifft, so beweist ihr starkes Wachsen, daß ihr Leiter auf dem rechten Wege ist; wir wünschen ihr — im Sinne der obigen Ausführungen — auch fernerhin bestes Gedeihen.

Scharrelmann. Wie unsern Lesern bekannt sein wird, war der Bremer Kollege Scharrelmann, ein Vorkämpfer der neuen Pädagogik, der es ablehnte, sich durch Stunden- und Lehrplan binden zu lassen, auf dem Wege des Disziplinarverfahrens zu 1000 M. Geldstrafe verurteilt worden. Nachdem er in einem Artikel des „Roland" aufs neue seinen Standpunkt vertreten und erklärt hatte, „er könne sich an seine Dienstanweisung nur gebunden halten, solange er nicht in einen Konflikt mit seinem Gewissen komme", wurde ein neues Verfahren mit dem Antrage auf Amtsentsetzung gegen ihn eingeleitet. Daraufhin hat er sein Amt niedergelegt. Er übernimmt, wie er selbst im „Roland" mitteilt, die Redaktion dieses Blattes und kündigt jetzt dem „Bureaukratismus" den Krieg bis aufs Messer an. „Nun ich frei bin von den Fesseln des Beamtentums, werde ich erst recht sagen, was so lange immer wieder gesagt werden muß, bis man uns hört, die gerügten Mißstände abschafft und dem Lehrer die so notwendige Freiheit gewährt." So sehr wir anerkennen müssen, daß die Bremer Schulverwaltung bei ihrem Vorgehen durch die Logik der Tatsachen und Verhältnisse gezwungen worden ist, so sehr bedauern wir doch, daß ein Mann von solcher Kraft und Eigenart der Schularbeit nicht erhalten werden konnte.

Jagdgeschichten. Vor einiger Zeit ging ein Geschichtchen durch die Presse, nach welchem ein Schulinspektor einem Lehrer die Erlaubnis verweigert hatte, auf die Jagd zu gehen, und zwar mit einem starken Aufwande übergeistlicher Redensarten. Jetzt stellt sich heraus, daß jene Geschichte erfunden worden ist, um eine Verfügung des Braunschweigischen Ministeriums zu geißeln, die den Lehrern die Ausübung der Jagd nur für die Ferien gestattete. Es ist doch sehr bedauerlich, daß die Mitteilungen an die Presse, auch die aus Lehrerkreisen, so oft die nötige Objektivität vermissen lassen, ja zuweilen reine Ausgeburten der Phantasie sind. So hatten auch wir s. Z. aus einem andern Blatte die Mitteilung übernommen, daß in Gelsenkirchen für eine Anzahl von Präparanden ein Stotterkursus eingerichtet sei. Diese Nachricht wird beleuchtet durch die Tatsache, daß in G. gar keine Präparandenanstalt ist.

Um den **Schmutz in Wort und Bild** zu bekämpfen, hat sich in Göttingen eine Vereinigung gebildet, die aus zahlreichen Universitätsprofessoren, höheren Justizbeamten, Ärzten und Lehrern besteht. In einem sowohl an die Besitzer der in Betracht kommenden Geschäfte, als auch an das Publikum gerichteten Aufruf heißt es, daß die Vereinigung es für ihre ernste Pflicht hält, gegen den Vertrieb gemeiner Bilder und anstößiger Literatur ihre Stimme zu erheben. Nicht gegen das Nackte in der Kunst richte sich ihr Widerspruch, sondern gegen jene leichtfertigen Darstellungen des Nackten, deren Urheber unter dem Namen der Kunst auf die schlechten Triebe im Menschen rechnen. Sie wendet sich an das Verantwortlichkeitsgefühl der Inhaber aller Geschäfte, die sich mit dem Vertriebe von Bildern, Büchern und Zeitschriften befassen, und erklärt, kein Geschäft mehr betreten zu wollen, welches das Schamgefühl gröblich verletzende Bilder, Postkarten und andere Gegenstände anstößiger Art, namentlich auch gemeine Witzblätter und unsittliche Literatur auslegt oder vertreibt. Ein engerer Ausschuß wurde gewählt, der diese Angelegenheit dauernd im Auge behalten soll. Nachmachen!

Prof. Reinke über biologischen Unterricht. Vor längerer Zeit hatte Prof. Reinke biologischen Unterricht in den Oberklassen der höheren Lehranstalten gefordert, damit dem auf Unwissenheit und Leichtgläubigkeit berechneten Vorgehen des Monistenbundes durch wissenschaftliche Vertiefung in die Naturvorgänge die Spitze geboten werden könne. Die Folge jener Bemerkungen war eine große Aufregung in einem gewissen Teil der politischen wie der Lehrerpresse, die die Gewissens- und Lehrfreiheit gefährdet und fast schon die Scheiterhaufen flammen sah. Mit Beziehung auf die frühere Rede sagte Prof. Reinke in der 11. Sitzung des Herrenhauses: „Zu meiner Freude ist mir heute morgen bekannt geworden, daß diese Angelegenheit bereits einen großen Schritt vorwärts gemacht hat durch den Erlaß des Herrn Ministers vom 19. März an die Provinzialschulkollegien. Dieser Unterricht ist um so notwendiger, als die Naturwissenschaften heute häufig ins Treffen geführt werden, um aufgrund angeblicher Errungenschaften unsere Weltanschauung umzugestalten. Doch will ich darauf nicht näher eingehen. Notwendig wäre es übrigens, daß auch die Fachlehrer der Naturwissenschaften und Mathematik über diese Frage gehört werden. — Ich bin es nun dem Hause und mir selbst schuldig, noch einmal auf meine Rede vom 10. Mai 1907 zurückzukommen. Diese Rede ist den weitestgehenden Mißverständnissen in der Tagespresse und damit in der öffentlichen Meinung begegnet, so daß geradezu eine Legendenbildung daraus entstanden ist. Immer wieder tritt mir die Anschauung entgegen, ich hätte die Staatsgewalt gegen eine wissenschaftliche Forschungsrichtung aufgerufen; hätte einen tendenziös zugespitzter biologischen Unterricht gefordert und sogar die Polizei gegen die Wissenschaft angerufen. Als Beispiel berufe ich mich auf die „Voss. Ztg." vom 2. Dezember 1907 und vom 3. März 1908. In der erstgenannten Nummer heißt es, durch mich sei das Unerhörte geschehen, daß ein deutscher Lehrer gegen die gefährlichen Lehren eines anderen die Polizei um Hilfe angerufen habe. Ich hätte zugleich eine Art von Immunisierung unserer Gymnasiasten gegen die Infektion durch die Jenenser Irrlehren empfohlen. Und in der Nummer vom 3. März ist davon die Rede, ich hätte die Polizei gegen die neuen Ideen mobil gemacht. Das ist eine völlig irrige Auffassung meiner Absichten. Ich habe lediglich einen guten biologischen Unterricht gefordert, um unsern Abiturienten ein eigenes Urteil über biologische Fragen zu ermöglichen. Ich habe einen Unterricht gefordert genau in dem Sinne, wie die von der Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte eingesetzte Unterrichtskommission das getan hat. An die Staatsgewalt habe ich mich nur gewandt, weil sie allein befugt ist, solchen Unterricht an den Lehranstalten einzuführen. Ich habe den Unterricht für die höheren Lehranstalten gefordert, heute möchte ich hinzufügen, auch für die Lehrerbildungsanstalten und Präparandenanstalten.

Ich habe in jener Rede laut Stenogramm ausdrücklich betont, daß geistigen Bewegungen nur mit geistigen Mitteln entgegengetreten werden dürfe. Ich sagte wörtlich: „Ich bin mir ganz klar darüber, daß ein gewaltsames Einschreiten gegen die Agitation des Monistenbundes ausgeschlossen ist, weil es sich um eine geistige Bewegung handelt, die nur mit geistigen Waffen bekämpft werden darf. Ich glaube, daß der Staat die Pflicht hat, einer solchen Bewegung durch Aufklärung und Belehrung im Sinne wahrer Wissenschaft entgegenzutreten und ihr dadurch Halt zu bieten." Diejenigen, die immer noch behaupten, ich hätte die Staatsgewalt zur Unterdrückung der Jenenser Lehren in Anspruch genommen, verkennen meine weitgehende persönliche Duldsamkeit gegen Andersdenkende und müssen mich für unglaublich dumm halten. Es wäre in der Tat überaus töricht, durch Gewaltmittel einer geistigen Bewegung Herr werden zu wollen, denn man würde dadurch nur Märtyrer schaffen und den Unwillen aller billig Denkenden erregen. Eine solche Aufforderung hätte auch in diesem Hause nur der Entrüstung und dem Gelächter der Mitglieder und der schärfsten Abweisung seitens des Ministers begegnen können. Wenn meine damalige Rede eine scharfe Abweisung des tendenziösen Mißbrauchs der Naturwissenschaften enthielt, wie er in Heft 1 und 2 der Flugschriften des Deutschen Monistenbundes zutage getreten ist, so glaubte ich das an dieser Stelle der deutschen Wissenschaft schuldig zu sein. Das unantastbare Palladium der Wissenschaft ist die sorgsamste Pflege des Gefühls der Wahrheit, und daß dieser Wahrheitssinn in den von mir damals bekämpften Schriften nicht genügend respektiert und stellenweise gröblich verletzt war, ist in der wissenschaftlichen Literatur längst nachgewiesen worden. Es ist Pflicht der Vertreter der Wissenschaft in diesem Hause, zu protestieren gegen den sich in den von mir angeführten Schriften ausprägenden Geist der Leichtfertigkeit, der sich anmaßt, im Namen der Wissenschaft zu unserem Volke zu reden. Gegenüber dieser Kulturgefahr wußte ich kein anderes Mittel als die Einführung eines objektiven und tendenzlosen biologischen Unterrichts an den höheren Schulen."

Der Unparteiische wird aus diesen Worten entnehmen, daß es sich bei dem Vorgehen Reinkes um alles andere als um eine „Knebelung der Wissenschaft" handelte. Wer das trotzdem behauptet, bringt sich in den Verdacht, daß ihm selbst die Dunkelheit lieber ist als das Licht, um seiner Weltanschauung Geltung zu verschaffen.

III. Abteilung. Literarischer Wegweiser.

Naturkunde.

Von den Schriften, die zur Besprechung vorliegen stelle ich zwei an die Spitze, die das Verhältnis von Naturwissenschaft und Religion berühren, bezw. eingehend behandeln.

1. **Stölzle: Karl Ernst von Baer und seine Weltanschauung.** Nationale Verlagsanstalt in Regensburg. 687 S. 8 M.
2. **Reinke: Naturwissenschaft und Religion.** Verlag der Zeitschr. „Natur und Kultur." München 23. 20 S 0,30 M.

von Baer war Professor der Anatomie und Zoologie in Petersburg. Seine bahnbrechenden Arbeiten liegen auf dem Gebiete der Embryologie. Der wichtigste Teil seiner Naturphilosophie ist die Teleologie oder Zielstrebigkeit. — Nach Baer strebt der Entwicklungsprozeß seinen Zielen entgegen durch naturgesetzliche Mittel und Kräfte, die dem werdenden Organismus innewohnen. — Die Naturgesetze sind die permanenten Willensäußerungen eines schaffenden Prinzips, d. i. Gottes (die Ziele werden jedoch nicht durch ein unmittelbares Eingreifen der Gottheit verwirklicht). — Die ganze Natur ist ein harmonisch geordnetes System von Zielen und Zwecken. Das Wesen der Zielstrebigkeit hält Baer für unerklärbar. Er ist ein überzeugter Anhänger der Vorstellung einer allmählichen Entwicklung des Tier- und Pflanzenreiches, sowie der Entstehung der höheren Tierformen aus niederen. Er behandelt aber die Abstammungs- und Umwandlungslehre stets als Hypothese. Die Umwandlung hält er für eine beschränkte, weil die Übergänge zwischen den Haupttypen fehlen. Übergänge zwischen Mensch und Affe lehnt er kurzweg ab. Vor allem behauptet er mit großer Entschiedenheit, daß die Umänderung der Tiere stets eine progressiv und zielmäßig gerichtete gewesen sein

müsse, gegenüber Darwins Prinzip der richtungslosen Variation. Er erklärt die gesamte organische Welt für das Ergebnis einer nach höheren Zielen strebenden, durch Vernunft geleiteten Entwicklung. Die Darwinische Selektionstheorie bekämpft er, weil sie von keiner Beobachtung, sondern lediglich von unbewiesenen Annahmen ausgeht. „Darwin ersinnt ein Prinzip, das ihm möglich erscheint, und flugs schließt er, es sei wirklich."

Inbezug auf die Stellung des Menschen in der Natur ist von Baers Ansicht in dem Satze enthalten, daß der Mensch wohl dem Körper nach ein Säugetier, durch sein geistiges Wesen aber himmelhoch über das Niveau der Tiere erhaben sei.

Aus diesen wenigen Sätzen kann man entnehmen, daß wir in Stölzles Schrift eine ausgezeichnete Waffe haben, wenn es gilt, etwaige Übergriffe naturwissenschaftlicher Heißsporne auf das Gebiet der Religion zurückzuweisen.

Auch das Schriftchen von Reinke kann in diesem Kampfe vortreffliche Dienste leisten. Als Ergebnis der Denkarbeit des eignen Lebens spricht der berühmte Universitäts-Professor folgende 3 Sätze aus: 1. „Die Gottesidee widerspricht nirgends den Naturgesetzen," 2. „Die Naturerscheinungen weisen immer wieder über sich hinaus auf eine im Hintergrunde stehende Gottheit," 3. „Die in den lebendigen Geschöpfen hervortretende Zweckmäßigkeit der Organisation und die auf dem Gipfel des Lebens erscheinende Intelligenz sind nur als Ausfluß einer schaffenden Gottheit begreiflich." Reinke weißt nach, daß die christliche und die naturwissenschaftliche Weltanschauung ganz unabhängig voneinander dastehen und daß die Naturwissenschaft keineswegs, wie literarische Marktschreier behauptet haben, zum Atheismus führt, daß vielmehr einer vorurteilsfreien Naturphilosophie ein göttlicher Urgrund der Natur wahrscheinlicher dünkt, als die Entstehung des Kosmos und insbesondere der Lebewesen vom Bazillus bis zum Menschen hinauf durch bloßen Zufall.

In der Reform des naturkundlichen Unterrichts scheint die Sturm- und Drangperiode vorüber zu sein. Es mehren sich die Stimmen, die mahnen, das erprobte Alte nicht ganz fahren zu lassen. So heißt es bei Bode und Oeding, Naturgeschichte und Naturlehre Leipzig, Teubner: „Heute, zwei Jahrzehnte nach dem Erscheinen von Junges „Dorfteich," dürfte wohl hervorgehoben werden, daß es sich um nicht mehr und nicht weniger handelt, als darum, die fundamentalen Wahrheiten Lübens zu erfüllen mit dem heutigen Wissen. Wenn beispielsweise der Theoretiker Lüben fordert, daß der botanische Unterricht nicht seine Stärke in der Betrachtung von ausgerupften Pflanzen, von Pflanzenleichen, sucht, sondern in der Beobachtung der Pflanzenentwicklung und des Pflanzenlebens, so hat die Gegenwart keine andere Aufgabe als die, dies zu tun." Auch im übrigen ist die Schrift von Bode und Oeding reich an treffenden Bemerkungen. Die Geschichte der Methodik, sowohl die Naturgeschichte als auch der Naturlehre, ist recht sauber dargestellt. Das Verzeichnis von Schriften und Hilfsmitteln im Anhang wird manchem Leser willkommen sein. Die nach vorher entwickelten theoretischen Grundsätzen ausgearbeiteten Lehrbeispiele zeugen von psychologischem Verständnis. Entgegen den Verfassern sind wir jedoch der Ansicht, daß die Stoffauswahl für die Mädchenschulen in manchen Punkten abweichen kann von der für die Knabenschulen. In dieser Beziehung liegt überhaupt ein Widerspruch vor, wenn die Verfasser Seite 13 schreiben: „Gewiß verlangt der Hausfrauenberuf eine große Menge wichtiger Einsichten; aber es ist nicht Sache der Schule, die Kinder damit auszurüsten. Alle Grundsätze der Stoffauswahl gelten für alle Schulen" und Seite 60 „Zu empfehlen ist, bei der Stoffauswahl auch auf die Geschlechter Rücksicht zu nehmen, da ihre Charakteranlagen verschieden sind, und auch die Forderungen, die das Leben an beide stellt, im allgemeinen stark voneinander abweichen."

In denselben Kerb wie Bode und Oeding haut auch Gleisberg, Morphologie, Biologie, Systematik. Ein Wort zur Reform des naturgeschichtlichen Unterrichts. Leipzig, Siegismund und Volkening. 60 Pfg. Er weist vor allem darauf hin, daß die Kinder erst Beobachtungen gemacht haben müssen, ehe sie Spekulationen anstellen können. „Nie veranlasse die Unterrichtsmethode die Schüler frühzeitig zu naturphilosophischen Spekulationen oder zu Konstruktionen allgemeiner Organisationsgesetze in einem Alter, da die Kinder noch keine Beobachtung gemacht haben und selbständig machen können, da ihnen jeglicher Überblick über Leben und Weben der Natur abgeht und in ihnen ein tieferes Kausalitätsbedürfnis überhaupt noch nicht erwacht ist. Toter Verbalismus wäre der Unterricht, nur Worte schallten in die Klasse, und Worte würden aus der Klasse das Echo sein." Gleisberg redet auch einer Systematik das Wort, die man nur gutheißen kann. Bei ihm handelt es sich nicht um

eine Zusammenstellung nach nur äußeren Merkmalen, nach den trockenen Begriffen von Art, Gattung, Familie, Ordnung, sondern um eine Gruppierung nach den verschiedensten Gesichtspunkten, wie Aufenthaltsort und Färbung, Aufenthaltsort und Nahrung, Aufenthaltsort und Bewegung der Tiere; nach den Fortbewegungsorganen wie: Gute Flieger, gute Schwimmer, gute Läufer u. s. w.

Wie viele Einzelkenntnisse nötig sind, um biologische Beobachtungen machen zu können, geht aus der Dennertschen Schrift hervor: Biologische Notizen. Ein Hilfsbuch für botanische Selbstbeobachtungen auf Spaziergängen und Exkursionen. Leipzig, Schesser. 1,80 M. Dies eigenartige Buch ist nicht nur dem Fachmanne sondern auch jedem Laien zu empfehlen, der sich für Botanik interessiert. Es hat die Größe eines Notizbuches und läßt sich auf Spaziergängen bequem in der Tasche tragen. Um zu zeigen, wie in dem etwa 180 Seiten starken Buche die Pflanzen behandelt sind, seien die Notizen über die Herbstzeitlose hier mitgeteilt: 1. Giftig — Schutz gegen Weidetiere. 2. Knolle mit Nährstoffen — Vorratsspeicher, Überwinterungsorgan, Ernährung der Blüte und Frucht im Herbst (die im Sommer entstehenden Blätter arbeiten für die neue Ersatzknolle). 3. Knolle, dem Klima entsprechend, verschieden tief im Boden liegend — Schutz der Knolle gegen die Winterkälte. 4. Drei große saftige Blätter — feuchter Standort (Wiesen). 5 Lange Kronenröhre, rotviolette Krone, herbstliche Blütezeit — Lockaparat. 6. Blüte schließt sich abends und bei feuchtem Wetter — Schutz gegen Wärmeverlust und Feuchtigkeit. 7. Honig an den Staubfäden ziemlich tief — Bienen und Hummeln als Bestäuber. 8. Staubbeutel nach außen aufspringend, nach dem Zugang zum Honig hin (bei der Lilie nach innen, weil dort der Zugang zum Honig) — Bestäubung. 9. Proterogyn (unvollkommen): Narbe zuerst reif — Fremdbestäubung. 10. Griffel von verschiedener Länge in verschiedenen Blüten (Heterostylie) — Fremdbestäubung. 11. Die Kronenzipfel wachsen und bringen zuletzt den an ihnen haftenden Blütenstaub an die Narbe — Selbstbestäubung als Notbehelf. 12 Klebrige Anhängsel an den Samen — Verbreitung der Samen durch vorübergehende Tiere. — Das Buch sei hiermit bestens empfohlen. —

Das Streben, dem Schüler Gelegenheit zur planmäßigen Beobachtung und Pflege der Pflanzen zu geben, hat bekanntlich zur Einrichtung von Schulgärten geführt. Wer die Absicht hat, einen solchen Garten anzulegen, findet brauchbare Winke der Schrift von Stempel, der Schulgarten. Verlag von Marowski in Minden. 75 Pfg. Der fertige Plan eines Schulgartens in Duisburg macht das Heft besonders wertvoll. — Der Schulgarten würde dem Kinde sicherlich recht bald die Abhängigkeit der gärtnerischen Tätigkeit von der Natur im ganzen, besonders von dem zahllosen Heer der Insekten und von der Witterung zum Bewußtsein bringen. Welchen Schaden die Insekten anstiften können, sieht man aus dem bekannten Buche von Taschenberg, Die Insekten. 4. Band aus dem „Wissen der Gegenwart." Verlag von Freytag in Leipzig. 3,00 M. 2 Aufl. Es zeigt die zerstörende Tätigkeit der Insekten in Wald und Feld, im Obst-, Küchen-, Blumengarten, im Weinberg und Hause. Mit diesen Stichworten ist zugleich der Gang der Darstellung gegeben. Natürlich erteilt Taschenberg auch die nötigen Ratschläge zur Bekämpfung der schädlichen Tiere. — Die andere Macht, von der der Pflanzenzüchter abhängt, sehen wir in der Witterung. Es wäre von außerordentlichem Werte, wenn man sie einige Tage vorher bestimmen könnte. Leider ist das aber unmöglich, wie uns Klein in der Allgemeinen Witterungskunde. (2. Band aus dem „Wissen der Gegenwart," Leipzig, Freytag. 4 M.) belehrt. „Man darf sich," so sagt dieser nüchterne Forscher, „über die Leistungen der jetzigen Meteorologie keiner Täuschung hingeben. Dieselbe geht durchaus nicht so weit, daß die praktische Erwerbstätigkeit, also z. B die Landwirtschaft sich in der Anordnung zu Arbeiten oder in der Unterlassung derselben an bestimmten Tagen, darnach richten könnte. Dazu sind schon die Fassungen, in welchen die Wetterprognosen nur gegeben werden können, viel zu unbestimmt; der Zeitraum, auf den sie sich erstrecken, ist zu kurz und schließlich ist die Anzahl der direkt irrigen, also durch das kommende Wetter nicht bestätigten Prognosen viel zu groß. — — Daß irgendeine meteorologische Zentralstelle, sei es in Deutschland oder dem Auslande, durchschnittlich 80% richtiger und einigermaßen detaillierter Wettervoraussagen für die nächsten 24 Stunden aufzustellen vermöchte, ist völlig ausgeschlossen. Alle entgegengesetzt lautenden Behauptungen sind bestimmt irrig." Daß der volkstümliche Glaube an den Einfluß des Mondes auf das Wetter falsch ist, weist Klein im letzten Kapitel nach.

„Der Reichtum der Naturwissenschaft besteht nicht mehr in der Fülle sondern in

der Verkettung der Tatsachen." Der in diesen Worten Humboldts ausgesprochene Gedanke liegt der Naturgeschichte von Junge, dem „Dorfteiche" zugrunde. (Kiel, Lipsius und Tischer. 3,60 M). Dieses Werk, das bei seinem ersten Erscheinen die interessierten Kreise in Atem hielt, liegt jetzt in 3. Auflage vor, die sich von ihren beiden Vorgängern — von kleineren Änderungen abgesehen — nur durch die schönen deutlichen Illustrationen, ein Titelbild und durch ein Porträt Junges unterscheiden. Die Bedeutung dieser Schrift ist früher schon hervorgehoben. Einer Empfehlung bedarf sie daher nicht mehr. Seit ihrer ersten Ausreise sind Wissenschaft und Methodik fortgeschritten. Und es wird Junge das Schicksal nicht erspart bleiben, anderen, den Forderungen unserer Zeit mehr entsprechenden Werken Platz zu machen. Das wird auch die polemische Schrift nicht ändern, die der Oberlehrer Junge in Emlshorn herausgegeben hat unter dem Titel „Schmeils Wissenschaftliche Beleuchtung der Jungeschen Reformbestrebungen um einige Normalkerzen verstärkt." Kiel, Lipsius und Tischer. 30 Pf. Diese Broschüre würde vielleicht die gewünschte Wirkung haben, wenn sie weniger gereizt und im Ton etwas vornehmer gehalten wäre. In ihrer jetzigen Form wird sie Schmeil, Baade und Fricke, gegen die sie gerichtet ist, eher nützen als schaden. — Übrigens sollte man Junge und Schmeil nicht in einen Gegensatz zueinander bringen und die Zeit nicht verlieren mit Erörterungen darüber, wem von beiden die Priorität gebühre. Vielmehr sollten wir bemüht sein, das, was beide angestrebt haben, in die Praxis umzusetzen. Zwar ist die eine Seite der Reformidee dieser Männer, die biologische Behandlung eines Lebewesens an Stelle der morphologisch-systematischen zur Durchführung gelangt, nicht aber die andere Seite, nämlich die Veranschaulichung der biologischen Momente durch häufige Beobachtungen in der Natur und durch physiologische Experimente. Und doch ist gerade dies der Kernpunkt der Reformbestrebungen. Aufmerksame und richtige Naturbeobachtung soll zur Erkenntnis des Naturlebens führen. Wie kann der biologische Unterricht seine formale Aufgabe erfüllen, nämlich die Kinder zum logischen und kausalen Denken zu erziehen, wenn die biologischen Momente den Schülern andoziert werden, wenn die Schüler ständig nur fremde Beobachtungen, fremde Überlegungen rein passiv in sich aufnehmen? Die bloße Mitteilung der biologischen Momente ist derselbe pädagogische Unverstand wie das frühere Auswendiglernen des Systems. Solcher Unterricht bedeutet keine geistige Förderung, sondern führt zur Oberflächlichkeit; er bildet keine denkenden Menschen, sondern selbstbewußte Schwätzer. Es ist uns daher eine Freude, auf ein Präparationswerk hinweisen zu können, das gerade die Beobachtung des Schülers in den Vordergrund rückt. Es sind die Präparationen für den naturgeschichtlichen Unterricht von Niemann und Wurthe. Erster Teil: Mittelstufe. Verlag von Zickfeldt, Osterwieck am Harz. 5,60 M. — Zahlreiche Beobachtungsaufgaben bilden den Ausgangspunkt einer jeden Lektion. Leichte experimentelle Demonstrationen begleiten die unterrichtliche Besprechung. In den Präparationen von Niemann und Wurthe sind die Gedanken verwirklicht, die Rude in seiner Methodik aufgestellt hat. Das Buch verdient weiteste Verbreitung.

Wie groß in der Gegenwart das Interesse für die Naturwissenschaft ist, zeigt die Tatsache, daß die „Gesellschaft für Naturfreunde," „Kosmos," bereits 38000 Mitglieder zählt. Sie rechnet namentlich auch auf den Beitritt der Lehrer und begründet diese ihre Erwartung damit, daß sie für eine „vernunftgemäße" Umgestaltung der Schule in naturwissenschaftlichem Geiste eintritt. Es ist nicht weiter ausgeführt, wie man sich diese Umgestaltung im einzelnen zu denken hat. Wer der Gesellschaft beitreten will, tut gut, sich vorher darüber zu informieren, damit er nicht Zwecke fördern hilft, die ihm vielleicht fremd sind. Im übrigen finden die Veröffentlichungen des Kosmos unsern vollen Beifall. Für den geringen Preis von 2,80 M. erhalten Nichtmitglieder die Zeitschrift „Kosmos" Handweiser für Naturfreunde, die von der Gesellschaft für Naturfreunde herausgegeben wird und in Stuttgart bei Franckh in jährlich 12 Heften erscheint. Diese reichhaltige Zeitschrift, ist ohne Tendenz und dient lediglich wissenschaftlichen Zwecken. Seiner Billigkeit, Reichhaltigkeit und Gediegenheit wegen wünschen wir dem Kosmos viele Leser. — Wer Mitglied der Gesellschaft ist, erhält für 4,80 M. nicht nur den Handweiser sondern auch die dazu gehörigen Beilagen. Auch diese beigelegten Hefte sind recht wertvoll. So erzählt z. B. Floericke in den Vögeln des deutschen Waldes (102 S. 1 M.) in leichter, angenehmer Sprache von den gefiederten Bewohnern des Waldes. Wenn man auch hier und da ein Fragezeichen setzen muß, z. B. wenn auf Seite 11 von der Erkenntnis

und „Anbetung“ der Natur, als dem „höchsten und heiligsten Gottesdienste“ die Rede ist, oder wenn Seite 15 gesagt ist: wir „wissen“ daß die Vögel aus den Reptilien hervorgegangen sind, um das Luftmeer zu erobern, so wollen wir der Begeisterung des Verfassers solche Superlative und Unrichtigkeiten zugute halten. — Fesselnder noch als die Schrift von Floericke ist die für Kosmosmitglieder ebenfalls frei gelieferte von Francé, Streifzüge im Wassertropfen (94 S. 1 M.). Wer ein Mikroskop besitzt und das von „Hunger und Liebe“ geleitete Leben im Wassertropfen selbst beobachten kann, wird dem Verfasser für seine Streifzüge recht dankbar sein und gern der von ihm gegründeten „mikrologischen Gesellschaft“ beitreten. (Jahresbeitrag 4 M. Sachkundige Ratschläge bei der Anschaffung eines Mikroskops und beim Mikroskopieren.)

Unterhaltend und lehrreich wie Francé's Streifzüge im Wassertropfen sind die Streifzüge, die Schoenichen in dem großen „Wassertropfen“ unternimmt, den wir das Weltmeer nennen. Mit wachsendem Interesse haben wir den 1. Band der Sammlung naturwissenschaftlicher Monographien „Die Natur,“ betitelt „Aus der Wiege des Lebens“ gelesen. Das Buch führt auf 130 Seiten in die Biologie der niederen Meerestiere unter einem 4fachen Gesichtspunkte ein: 1. Bewegung, 2. Ernährung, 3. Fortpflanzung, 4. Sinnesleben. — Der 2. Band der „Natur“ ist von Köthner geschrieben. Es eröffnet uns einen Blick in die Werkstätten moderner Forschung unter dem Titel „Aus der Chemie des Ungreifbaren.“ Es redet von der Luft und den luftförmigen Körpern, von ihrem Wesen und ihren Wirkungen in den verschiedenen Erscheinungsformen, und dann von dem, was jenseits des eigentlichen Gaszustandes liegt, von der strahlenden Materie, und schließlich vom Weltäther, kurz von allem, was uns ungreifbar dünkt. Durch geschickte Berücksichtigung der Geschichte des Gegenstandes läßt uns Köthner genau den Weg sehen, den die Forschung genommen hat von der großen Untersuchung über die Luft bis zur Hypothese über den Weltäther, dessen Wesen zu enträtseln, die Aufgabe des 20. Jahrhunderts sein wird. Wer auf dem Gebiete des Ungreifbaren einen angenehmen Führer sucht, schließe sich Köthner an. — Der Verlag von Zickfeldt (Osterwieck am Harz) hat beide Bücher der Sammlung Natur mit farbigen und schwarzen Tafeln bewunderungswürdig ausgestattet. Der Preis von 2 M. erscheint bei der vornehmen Ausstattung recht niedrig.

Die Volksschule hat es natürlich nicht mit dem Ungreifbaren zu tun. Ihr macht das Greifbare genug zu schaffen. Kalk, Eisen, Schwefel, Brot und andere grobsinnliche Dinge füllen ihren Unterricht. Eine recht brauchbare Schrift über die Chemie der Volksschule ist die von Lentz und Fritz, die Chemie in der Volksschule mit ausführlichen Anleitungsversuchen nach den Bestimmungen des Unterrichtsplanes für badische Volksschulen. Verlag von Pezoldt, Karlsruhe. 1,20 M. Was diese Schrift besonders wertvoll macht, ist eine gute Anleitung zur Anstellung von Versuchen und ein Verzeichnis von Geräten und Chemikalien, das manchem Lehrer der Oberstufe willkommen sein dürfte. Die Versuche werden durchweg mit einfachen Mitteln gemacht, die für jeden erreichbar sind. — Während Lentz und Fritz den Stoff, den die Volksschule aus der Chemie zu bearbeiten hat, vollständig bringt, behandelt Conrad in einem Anhang seiner Präparationen für den Physik-Unterricht. (1. Teil: Mechanik und Akustik. Verlag von Bleyl und Kaemmerer, Dresden. 4,20 M.) nur einige wichtige Gegenstände der Chemie in 6 Präparationen; nämlich den Sauerstoff, das Kohlendioxyd, den Wasserdampf, den Phosphor und den Schwefel, die Verbrennung im menschlichen und tierischen Körper, die Atmung und Assimilation bei den Pflanzen — Für die Chemie sind dieselben Grundsätze maßgebend gewesen wie für die Physik. Individuen bilden also den Ausgangs- und Beziehungspunkt der Lektion. Daraus folgt mit Notwendigkeit eine ausgiebige Benutzung der Erfahrung der Schüler. — Bilder und Wandtafeln können die eigene Erfahrung und die Beobachtung der Wirklichkeit nur unvollkommen ersetzen. Dennoch sind sie nicht ganz zu entbehren. Wer nach Wandtafeln für den naturkundlichen Unterricht sucht, möge die Wandtafeln von Engleder 10 Lieferungen à 13,50 M. auf Leinwand mit Stäben mit in Betracht ziehen. Die neuen Bearbeitungen von Matzdorf unterscheiden sich vorteilhaft von der alten Ausgabe. Klempt.

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschull. C. Achinger in Elberfeld-Hahnerberg

Evangelisches Schulblatt.

März.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die Gewöhnung.

Von Rektor K. Foltz in Barmen.

(Schluß.)

III. Die Pflege der Gewöhnung.

A. Wie entstehen aus guten Anlagen gute Gewohnheiten?

a) Die Gewöhnung muß früh beginnen. Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr. Ein Bäumchen biegt sich, doch der Baum nicht mehr. Jung gewohnt, alt getan. Früh übt sich, wer ein Meister werden will. So urteilt die Weisheit auf der Gasse, und sie hat recht. Das Kind besitzt eine große Empfänglichkeit, es ist leicht erregbar und bewahrt treu die empfangenen Eindrücke. Die Jugend ist darum die Saatzeit. Wird das bei der Erziehung nicht beherzigt, so läßt sich das Versäumte vielleicht nie wieder gut machen. Wer sich nicht als Kind an Ehrlichkeit gewöhnt, der hat sein ganzes Leben hindurch mit den Versuchungen zur Unehrlichkeit zu kämpfen. Wer sich nicht als Kind an ein energisches, stetiges Wollen gewöhnt, der bleibt leicht bis an sein Ende ein Sklave seiner Launen und Stimmungen, seiner Lüste und Begierden, ein schwankes Rohr, vom Winde hin und her bewegt. Wer sich als Kind keine guten Gewohnheiten aneignet, der eignet sich unausbleiblich schlechte an; und er muß nachher viele Mühe anwenden, um sie wieder abzulegen.

b) Die Gewöhnung erfordert immerwiederholte Übung. Wer schwimmen lernen will, der muß ins Wasser; und wer Klavierspielen lernen will, der muß ans Klavier. Es genügt nicht, daß einer sich bis ins einzelne klar macht, welche Bewegungen er im Wasser oder am Klavier auszuführen hat. Die Handlungen erzeugen in diesen Fällen Fertigkeiten, nicht die Gedanken. Wie mit den Fertigkeiten, so verhält es sich auch mit den Tugenden. Wer die Gewissenhaftigkeit lernen will, der muß seine kleinen oder großen Pflichten genau erfüllen. Wer die Friedfertigkeit lernen will, der muß die Streitaxt begraben und die Hand

zur Versöhnung reichen. Es genügt nicht, daß einer sich klar macht, wie schön, edel, groß die Gewissenhaftigkeit und Friedfertigkeit ist. Die Handlungen erzeugen in diesen Fällen Tugenden, nicht die Gedanken. — Wie eine Fertigkeit nicht ohne Übung entsteht, so wird sie auch nicht ohne Übung erhalten. Der Klavierspieler muß in der Übung bleiben, sonst geht er in seiner Fertigkeit unfehlbar zurück. Hans von Bülow soll einmal gesagt haben: Wenn ich einen Tag nicht spiele, dann merke ich es, spiele ich zwei Tage nicht, dann merkt es meine Frau, spiele ich drei Tage nicht, dann merkt es das Publikum. Wie eine Tugend nur durch Übung entsteht, so wird sie auch nur durch Übung erhalten. Wer sich in eine Einöde, wo es keinen Menschen, kein Tier, kein liebebedürftiges Wesen gibt, zurückzieht, der verliert nach und nach seine Fähigkeit, Barmherzigkeit zu üben, Liebe zu beweisen, Teilnahme zu empfinden; sein Herz wird kalt; gewisse Saiten in seiner Seele erklingen nicht mehr.

c) Die Gewöhnung erfordert Konsequenz. Es gibt Lehrer, die haben keine Disziplin. In der Regel liegt es daran, daß ihnen die Konsequenz fehlt; sie erlassen heute ein Gebot und heben es morgen wieder auf; sie halten heute auf strenge Ordnuug und lassen morgen alles drunter und drüber gehen, je nachdem sie schlecht oder gut gelaunt sind. Die Konsequenz ist schwer und zwar nicht nur dem Lehrer. Sie erfordert Einfachheit, Regelmäßigkeit, Einheitlichkeit. — Je einfacher ein Mensch lebt, desto leichter ist es ihm, ein bestimmtes Verhalten konsequent durchzuführen. Vergleichen wir beispielsweise den Bauer und den Städter. Der Bauer lebt ungemein einfach. Er hat in seinem Hause ein Wohnzimmer, und in diesem hat alles einen bestimmten Ort. Besuche ich den Bauer heute, dann finde ich ihn auf demselben Platz, an dem ich ihn vor einem Jahre fand; die Pfeife hängt an demselben Nagel und die Mütze an demselben Haken, wie früher. Der Städter hat ein Wohn-, ein Fremden-, ein Rauch-, ein Empfangszimmer usw.; er ist bald hier, bald dort; ihm ist es nicht so leicht, in seinem Verhalten konsequent zu sein, wie dem Bauer. Der Luxus, mit dem sich der Städter umgibt, erschwert es ihm, sich gute Gewohnheiten anzueignen. — Je regelmäßiger ein Mensch lebt, desto leichter ist es ihm, ein bestimmtes Verhalten konsequent durchzuführen. Das Gefährlichste für die Gewöhnung sind die Ausnahmen. Ich will dies an zwei Beispielen klar zu machen suchen. Da ist ein Vater, der erzieht seine Kinder sorgfältig und läßt ihnen keine Ungezogenheit ungerügt durchgehen. Nun geht er mit seiner Familie in die Sommerfrische. Die Kinder finden da Gespielen, die schlecht erzogen sind, und eignen sich manche Unart an. Der Vater will sie vor den fremden Leuten nicht immer ermahnen, zurechtweisen; er läßt fünf gerade sein. Und wenn er nach Hause kommt,

dann klagt er darüber, daß seine Kinder nicht mehr so brav sind, wie früher. Die Zeit der Reise bildete für sie, die in ihren Gewohnheiten noch nicht gefestigt waren, die Ausnahme, die sehr schädlich wirkte. Da ist eine Mutter, die bringt ihr Kind jeden Abend selbst zu Bett und bleibt bei ihm, bis es sein Gebetchen gesprochen hat. Diese Sitte ist für das Kind eine süße Gewohnheit geworden. Nun veranstaltet die Mutter eine Visite; sie ladet ihre Freundinnen ein. Am Abend will sie diese doch nicht allein lassen und schickt das Kind so zu Bett. Diese Visite schuf für das Kind die Ausnahme, die eine schöne Gewohnheit erschütterte. — Je einheitlicher ein Mensch sein Leben gestaltet, desto leichter ist es ihm, ein bestimmtes Verhalten konsequent durchzuführen. Es gibt Leute, die sind unter Fremden liebenswürdig, heiter, gesprächig, und zu Hause barsch, verschlossen, übellaunig. Dieser Zwiespalt in ihrem Wesen macht es unmöglich, daß ihnen echte Liebenswürdigkeit zur Natur wird. Es gibt Kinder, denen wird vom Vater alles verboten und von der Mutter alles erlaubt; schlägt ihnen der Vater eine Bitte ab, so wenden sie sich an die Mutter. Bei diesem Zwiespalt in den Einflüssen, die auf das Kind einwirken, ist es unmöglich, daß ihm ein artiges Betragen zur Natur wird.

d) Die Gewöhnung erfordert eine gewisse Konzentration der Kraft. Es gibt viele gute Gewohnheiten für das leibliche, bürgerliche, gemeinschaftliche und persönliche Leben. Versucht eine Mutter, alle diese Gewohnheiten dem Kinde auf einmal anzueignen, dann zersplittert sie ihre Kraft und erreicht wenig. Ihr Bemühen muß vielmehr dahin gehen, das Kind durch fleißige Übung in einigen Gewohnheiten fest zu machen, ohne freilich allerlei Unarten bei ihm einreißen zu lassen. Eine einzige gute Gewohnheit verleiht dem Kinde schon einen gewissen Halt gegenüber seinen Launen und Begierden; und diese eine Gewohnheit besitzt die Tendenz, sich auszubreiten und Terrain zu gewinnen. Denken wir z. B. an die Ordnungsliebe. Foerster schreibt darüber: „Pestalozzi erzählt einmal in seinem Roman „Lienhard und Gertrud", ein Dieb habe unter dem Galgen, an welchem er gehängt werden sollte, zu seinem Henker gesagt: „Ach, wenn mein Vater mir nur beigebracht hätte, abends immer meine Kleider säuberlich an den Nagel zu hängen — ich würde jetzt nicht hier stehen." Eine lange traurige Geschichte liegt in diesen Worten. Wie doch das Größte und Schlimmste aus der allerkleinsten Vernachlässigung hervorwächst! Weil eben einfach jede noch so kleine Gewohnheit ansteckend wirkt — im Guten und im Bösen. Und es gibt vielleicht keine einzige Gewohnheit, die so ansteckend ist für alles Tun und Denken des Menschen, wie die Nachlässigkeit. . . Das fahrlässige Betreiben einer einzigen Angelegenheit, das achtlose Hinwerfen eines Kleidungsstückes, wirkt wie ein

Schrecken auf alle andern Tätigkeiten des Menschen, und läßt sie auf halbem Wege innehalten — und ebenso hat die kleinste Sorgfalt in irgend einer kleinen Verrichtung den Einfluß, daß auf der ganzen Linie zum Vormarsch geblasen wird." Wer sich daran gewöhnt, nachlässig mit seinen Kleidungsstücken umzugehen, der nimmt es bald auch mit seinen Aussagen, seinen Versprechungen, seinen Arbeiten, seinen Pflichten nicht genau. Die Krankheit greift um sich wie ein Krebsgeschwür und frißt nach und nach auch das Innere an. — Oder denken wir an die Reinlichkeit. Wer einmal wachsam geworden ist auf jeden Staub und jeden Flecken an Gesicht, Händen und Kleidern, der verliebt sich sozusagen in die Reinheit und wird immer ungeduldiger nicht nur gegen den Schmutz auf seinem Rock, sondern auch gegen die Flecken in seinem Charakter, gegen häßliche Worte, gemeine Gedanken, sinnliche Begierden. Wenn einer dagegen tagelang mit einem großen Flecken auf seiner Jacke herumlaufen kann, dann wird er auch in seiner Seele nicht rasch mit der Seife bei der Hand sein. Er verliert den Ekel vor dem Schmutzigen; es wird ihm immer leichter, mit Flecken zu leben. Wer sich vor seinen schmutzigen Händen nicht schämt, der schämt sich auch nicht vor schmutzigen Reden, und schließlich macht er auch schmutzige Gedanken zu seinem täglichen Umgang.[1])

e) Die Gewöhnung erfordert ein gutes Vorbild. Unter allen Trieben, die der Mensch besitzt, sind wenige so stark, wie der Nachahmungstrieb. Wenn in der Schlacht ein Soldat sich zur Flucht wendet, dann steckt er leicht die anderen an; wenn dagegen einer die Fahne ergreift und mutig auf den Feind losgeht, dann reißt er die andern mit sich fort. Besitzen Vater und Mutter die Tugend der Mäßigkeit, Barmherzigkeit, dann fühlt das Kind unwillkürlich in sich den Trieb, ihnen ähnlich zu werden. Darum sagt das Sprichwort: Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm. Wie die Alten sungen, so zwitschern die Jungen. Eine Frau, die viele wohlerzogene Kinder hatte, wurde einmal gefragt: Wie haben Sie das nur angefangen, daß alle ihre Kinder so gut geraten sind? Sie antwortete darauf: Ich habe unser ältestes Kind, das Lieschen, mit der größten Sorgfalt erzogen und ihm gute Gewohnheiten beigebracht; die anderen Kinder haben mir nur halbe Arbeit gemacht; sie richteten sich nach dem Lieschen und taten, was sie dieses tun sahen. Zeichnen sich in einer Schule die Kinder der ersten Klasse durch ein gesittetes Betragen aus, dann ist das von Einfluß auf alle Kinder, welche die Schule besuchen; sie fühlen unwillkürlich in sich den Trieb, es den Großen, zu denen sie emporschauen, gleichzutun.

---

[1]) Foerster, Jugendlehre 327 ff.

f. Die Gewöhnung erfordert eine verständige Zucht. Das kleine Kind weiß noch nicht, was gut und böse, anständig und unanständig, nützlich und schädlich ist. Es übersieht noch nicht, welche Folgen eine kleine Unwahrhaftigkeit, eine leise Regung des Geizes, eine kleine Unredlichkeit, eine leise Regung des Neides haben kann. Das Kind hat, wie man sagt, sein Gewissen außer sich. Die Mutter sagt ihm, was es tun und nicht tun darf, was löblich und was schändlich ist. Sie muß das Kind belehren, ermahnen, warnen, strafen, und strenge darauf halten, daß es sich ihrem Willen fügt; tut sie das nicht, dann gewöhnt sich das Kind, ohne es zu wissen und zu wollen, Unarten an, die ihm für Leib und Seele verderblich sein können. Gehorsam, pünktlicher, unbedingter Gehorsam, ist und bleibt die Kardinaltugend der Kinder. Dem Kinde den strikten Gehorsam ersparen oder erlassen wollen, heißt, ihm den allergrößten Schaden zufügen. Das verdient in unserer Zeit, wo sich eine gewisse Weichlichkeit, Süßlichkeit, Schwächlichkeit so breit macht, laut und bestimmt betont zu werden. Noch nie hat ein Mensch im Alter beklagt, daß ihm in der Jugend eine verständige, aber straffe Zucht auferlegt wurde. Wohl aber sind schon manche, wie jener Dieb, von dem Pestalozzi erzählt, in bittere Klagen darüber ausgebrochen, daß sie als Kind allen Willen bekommen haben. — Der blinde Gehorsam soll jedoch nach und nach in einen freiwilligen Gehorsam übergehen. Das Kind soll nicht immer sein Gewissen außer sich haben; es soll lernen, auf eigenen Füßen zu stehen, sich selbst Befehle zu geben. — Es soll dieses und jenes tun, nicht weil es befohlen, sondern weil es nützlich, schön, löblich ist; es soll sich dieses und jenes versagen, nicht weil es verboten, sondern weil es schädlich, häßlich, verwerflich ist. Darum müssen die Erzieher das Kind, wenn es verständiger wird, aufklären, belehren; sie müssen ihm die Einsicht verschaffen, warum es dies und das tun, dies und das lassen soll. Je mehr das Kind zu dieser Einsicht kommt, desto leichter wird ihm der freiwillige Gehorsam.

g) Die Gewöhnung erfordert als notwendige Ergänzung die Charakterbildung. Das Kind soll nicht über eine Lüge, die es ausspricht, nur deshalb erröten, weil seine Aussage mit der gewohnten kontrastiert; es soll nicht heute die Wahrheit sagen, weil es sie gestern und vorgestern gesagt hat, sondern aus Liebe zur Wahrheit. Das Kind soll nicht über eine Unredlichkeit, die es begeht, nur deshalb Schmerz empfinden, weil sein Tun mit dem gewohnten kontrastiert; es soll nicht heute dem Armen eine Gabe reichen, weil es dies gestern und vorgestern auch getan hat, sondern aus reiner, warmer Liebe zum Nächsten. Es ist nicht gut damit, daß einer sich beherrscht, seine Triebe zügelt, einer bösen Lust verwehrt, zur Tat fortzuschreiten, sich zum Guten zwingt, sein Fleisch

kreuzigt. Nein, der Kern des Menschen muß gesund, die Grundströmung seines Gemütes, sein verborgenstes Sinnen und Trachten muß gut sein. Was lieblich ist, was wohllautet, was löblich ist, das soll seine Lust, seine Freude, das soll das Element sein, in dem er sich wohl fühlt. Was häßlich, niedrig, gemein ist, das soll ihm zuwider, unangenehm sein, das Böse soll keinen Reiz mehr für ihn haben. Das Tierische in seinem Wesen soll immer mehr zurücktreten, absterben; das wahrhaft Menschliche, Geistige, Ewige dagegen soll sich in ihm immer reiner darstellen; es muß eine Veredlung, eine Läuterung und Wandlung in ihm vorgehen, ein neues Leben in ihm erblühen. Wie aber kommt ein solch inneres Wachstum zustande? Drummond antwortet darauf: Wie der Zweig in die Höhe wächst, wie die Blüte sich erschließt und die Frucht sich rötet unter der fördernden Macht äußerer Einflüsse, so wächst der Mensch ins neue Leben hinein unter der Einwirkung unsichtbar auf ihn einströmender Kräfte.

Und wo liegen die geheimnisvollen Kräfte, den Menschen zu veredeln, zu läutern, umzuwandeln, verborgen? Antwort: in lebendigen, geistgesalbten Persönlichkeiten. Bei Drummond lesen wir über diesen Punkt: Es gibt Menschen, in deren Nähe unwillkürlich unser Bestes zur Geltung kommt. In ihrer Gesellschaft liegen uns gemeine Gedanken, niedrige Worte fern. Ihre bloße Gegenwart erhebt uns, reinigt uns, heiligt uns. Ihre Anregung zieht die besten Register unsrer Natur, und in unsrer Seele erklingt eine Musik, die ihr früher fremd war. Gesetzt, solcher Einfluß dauerte ununterbrochen fort, was könnte er nicht aus unserm Leben machen.

Es gibt ein Gesetz des persönlichen Einflusses, nach welchem wir denen ähnlich werden, die wir dauernd verehren. Wer hat dieses geheimnisvolle Sichnahekommen der Seelen nicht schon beobachtet? Wer hat nicht da und dort ein ehrwürdiges Paar gekannt, das Hand in Hand mit solch völligem Vertrauen, solch lieblichem Wohlgefallen aneinander die Lebensstraße pilgerte, daß zuletzt selbst ihre Gesichtszüge einander ähnlich waren? Sie waren nicht mehr zwei Seelen, sondern eine Seele. Es war ganz einerlei, an welche von beiden man sich wandte, man hatte dieselben Worte für beide; es war ganz gleichgültig, welche von beiden antwortete, denn sie waren stets einer Meinung. Sie hatten sich ein halbes Jahrhundert lang gegenseitig wiedergespiegelt, sie waren in dasselbe Bild verwandelt.

Nicht nur Menschen von Fleisch und Bein, die die Kinder leibhaftig vor sich haben, üben auf sie Einfluß aus, sondern auch Helden und Persönlichkeiten der Geschichte, der Vergangenheit. Doch alles Menschliche ist Stückwerk, unvollkommen. Auch die edelsten Charaktere, von denen die Ge-

schichte uns berichtet, hatten ihre Fehler und Schwächen; von ihnen gingen immer nur einzelne Strahlen einer überirdischen Schönheit aus. Sollen die Kinder von Grund aus veredelt werden, dann müssen wir sie mit dem in Beziehung setzen, in dem alles Leben, alle Schönheit und Heiligkeit Ursprung und Dasein hat, d. h. mit Gott.

B. Wie bekämpfen wir eine schlechte Anlage, bezw. wie vertauschen wir eine schlechte Gewohnheit mit einer guten?

Wer eine schlechte Anlage, eine üble Gewohnheit, einen bösen Hang, eine verderbliche Leidenschaft ablegen will, dem möchte ich acht Maximen ans Herz legen.

Die 1. Maxime lautet: Erkenne dich selbst! Es gibt Leute, die wissen in Afrika und in der römischen Geschichte besser Bescheid, als in ihrem eigenen Herzen. Sie haben schlechte Gewohnheiten und Neigungen an sich, ohne es sich einzugestehen; sie wissen ihnen schöne Namen zu geben; den Geiz nennen sie Sparsamkeit, die Unredlichkeit im Handel und Wandel nennen sie Klugheit, die Freude am Nackten nennen sie Kunstsinn usw. Sie haben Angst davor, in ihr Innerstes zu schauen; sie ahnen, daß es dort tiefe Abgründe gibt; sie gehen dem Selbstgericht aus dem Wege und vermeiden das Fürsichsein; sie suchen Zerstreuungen und stürzen sich in den Strudel der Vergnügungen. Ihnen gilt die Mahnung: Erkenne dich selbst! Mache dir klar, wie es um dich steht. Nenne das Kind beim rechten Namen. Vertusche und beschönige nichts. Je mehr du zu der Einsicht kommst, wie schädlich, häßlich, verwerflich deine Gewohnheiten sind, desto gewisser kommst du zu dem Entschluß, sie abzulegen.

Die 2. Maxime lautet: Gehe in deinem Entschluß mit aller dir zu Gebote stehenden Kraft und Entschiedenheit vor! Benutze alles, was sich dir für die Bekräftigung der neuen Motive darbietet und was dich auf dem neu eingeschlagenen Wege ermutigen und erhalten kann. Gehe Verpflichtungen ein, die mit den früheren Gewohnheiten in Widerspruch stehen. Lege für das, was du tun willst oder nicht tun willst, wenn es sein muß, sogar ein öffentliches Gelübde ab. Suche kurz deinen Entschluß durch jedes dir bekannte Mittel zu befestigen. Hierdurch wird der neue Anfang einen solchen Impuls erhalten, daß die Versuchung, nachzugeben, nicht so bald eintritt, und jeder Tag, an dem du der Versuchung widerstanden hast, vermehrt die Aussicht auf einen endgültigen Sieg.[1])

Die 3. Maxime lautet: Ergreife jede Gelegenheit, die sich dir darbietet, um den einmal gefaßten Entschluß in Hand-

[1]) James, Psychologie und Erziehung. S. 53.

lung umzusetzen, und suche jede emotionelle Erregung, die nach der erstrebten Richtung hin in dir aufsteigt, zu befriedigen! Bleibe nicht bei schönen Worten, bei frommen Gedanken, bei guten Vorsätzen stehen. Der Weg zur Hölle ist, wie das Sprichwort sagt, mit guten Vorsätzen gepflastert. Wie groß auch jemandes Vorrat an Grundsätzen sein mag, es kann sein Charakter davon unbeeinflußt bleiben, wenn er nicht jede sich ihm darbietende Gelegenheit zu handeln ergreift. Die Handlungen erzeugen Gewohnheiten, nicht die Gedanken. Handle also rasch, ohne bängliches Schwanken, ohne langes Überlegen.[1]) Das Schwerste ist immer der erste Schritt; er erfordert Entsagung, Überwindung. Aber er ist auch der wichtigste; mit ihm fängt die Gewohnheit an. Pfänder schreibt darüber: „Wenn auch die Häufigkeit des früheren Verhaltens Bedingung der Stärke einer Gewohnheit ist, so kann sie doch nicht als Bedingung der Gewohnheit überhaupt betrachtet werden. Vielmehr beginnt die Gewohnheit schon mit dem einmaligen Verhalten. Schon das einmalige Verhalten hinterläßt eine günstige Bedingung zu gleichartigem Verhalten in der Zukunft. Wäre dies nicht der Fall, so könnte auch eine noch so häufige Wiederholung des Verhaltens keine Gewohnheit erzeugen. Denn hätte das erstmalige Verhalten gar keine Nachwirkung hinterlassen, so würde das wiederholte Verhalten genau die gleiche Situation vorfinden, wie das erstmalige, und ebenfalls keine Nachwirkung hinterlassen. Wir müssen uns also die Entstehung der Gewohnheiten in der Weise denken, daß jedes Verhalten für sich schon eine gewisse Nachwirkung hinterläßt, und daß diese Nachwirkungen sich bei wiederholtem gleichartigem Verhalten summieren. Das heißt aber: schon das einmalige Verhalten erzeugt eine Gewohnheit zu gleichartigem Verhalten. Nur wird bei jedem Menschen im allgemeinen eine Gewohnheit um so stärker oder fester sein, je häufiger er sich schon in derselben Weise verhalten hat."

Die 4. Maxime lautet: Erlaube dir nie eine Ausnahme, bis die neue Gewohnheit fest Wurzel in dir geschlagen hat! Hüte dich vor einem Rückfall; er lähmt deine Kraft und deinen Willen. Gehe jeder Versuchung aus dem Wege. Sehr schön schreibt Bain: „Eigentümlich ist bei den sittlichen Gewohnheiten das Vorhandensein zweier feindlicher Mächte, von denen wir die eine allmählich zur Herrschaft über die andere zu erheben suchen. Es ist hierbei vor allen Dingen notwendig, daß man niemals eine Schlacht verliert. Jeder Sieg auf der falschen Seite vereitelt die Wirkungen vieler Errungenschaften auf der rechten. Es ist daher unerläßlich, dafür zu sorgen, daß die gute Macht so lange in ihren

[1]) Vgl. James, Psychologie und Erziehung. S. 54.

Erfolgen nicht unterbrochen wird, bis sie in dem Grade gekräftigt ist, daß sie die andern unter keinen Umständen mehr zu fürchten hat."

Die 5. Maxime lautet: Verwandle dein Streben gegen das Böse in ein Streben nach dem Guten! Hilty schreibt darüber: „Man muß sich stets lieber etwas angewöhnen, als negativ sich etwas abgewöhnen wollen. Denn es ist sehr viel leichter, auch im inneren Leben, sich aggressiv, statt bloß defensiv zu verhalten, schon deshalb, weil jeder Gewinn im ersteren Fall Freude macht, während das bloße Widerstehen viel zu viel Kraft unnütz verbraucht." Willst du den Geiz ablegen, so verzehre dich nicht in unfruchtbaren Selbstanklagen; probiere auch nicht, bloß sparsam zu sein. Gehe aggressiv vor. Suche Gelegenheit, Freigebigkeit und Gastfreundschaft zu üben. Willst du den Haß ablegen, der sich in dir gegen einen Menschen festgewurzelt hat, so halte dich nicht mit zwecklosen Klagen über deine häßliche Gesinnung auf; probiere auch nicht, ohne Groll und Bitterkeit an ihn zu denken. Gehe aggressiv vor. Versuche ihn zu lieben. Mache ihm ein Geschenk, besuche ihn, gönne ihm das erste Wort. Willst du die Trägheit ablegen, dann gehe aggressiv vor. Vervollkommne dich in der Gewissenhaftigkeit. Erfülle deine Pflichten peinlich genau. Arbeite mit verdoppeltem Eifer. Erlaube dir nicht die kleinste Nachlässigkeit. Das Bewußtsein der treuen Pflichterfüllung verschafft dir eine Ruhe, eine Kraft, die dich über manche Versuchung hinweghebt. Willst du die Teilnahmlosigkeit ablegen, dann gehe aggressiv vor. Vervollkommne dich in der tätigen Liebe. Laß keinen Tag vorübergehen, ohne wenigstens einem Menschen eine kleine Freude gemacht, einen kleinen Dienst erwiesen zu haben. Besuche einen Kranken, hilf einem Armen. Das Gefühl, das dir aus seinem nassen Auge, aus seinem warmen Händedruck entgegenstrahlt, verschafft dir ein Glück, wie es dir die alte Gewohnheit nie bereitet hat.

Die 6. Maxime lautet: Wehre dich mit aller Kraft gegen den Pessimismus; vertraue fest darauf, daß du einen Fehler ablegen kannst! Das Sprichwort hat zwar recht, wenn es sagt: Sich selbst bekriegen, ist der schwerste Krieg. Doch es fährt auch fort: Sich selbst besiegen, ist der schönste Sieg. Der Kampf gegen angeborene oder anerzogene Neigungen ist oft ein verzweifeltes Ringen. Jeder, der es durchgemacht hat, und wer von uns wäre noch nicht in der Lage gewesen, weiß davon ein Lied zu singen. Ist darum dieser Kampf aussichtslos? Durchaus nicht. Die erbliche Belastung ist ein schweres Kreuz, eine schwere Versuchung, aber sie ist kein unabwendbares Verhängnis. Sie braucht nicht zu voller Entwicklung zu kommen. Hilty schreibt darüber: „Namentlich aber ist die Folgerung eine ganz unrichtige, daß eine erbliche Belastung

oder Minderwertigkeit ein unabwendbares und unaufhebbares Fatum sei. Es ist dies ein furchtbarer und im eigentlichsten Sinne des Wortes gotteslästerlicher Gedanke, der heute vieler Menschen inneres Leben im Geheimen verbittert. Alles das ist aufhebbar durch geistige Erhebung und vernünftige Lebensart, und es ist auch keine absolute Hinderung an einem nützlichen und wohlgeführten Leben, solange es besteht."

Die 7. Maxime lautet: Suche die Kraft da, wo sie in unerschöpflicher Fülle zu haben ist, bei Gott! Wer in einer innigen Beziehung zu ihm steht, ihn nicht nur mit den Lippen bekennt, sondern seine lebendige Wirklichkeit, seine Nähe in seinem Herzen erfährt, spürt, fühlt, in dem geht eine Umwertung aller Werte vor; was ihm bisher klein und unwichtig erschienen ist, das erscheint ihm nun groß und wichtig; und was ihm bisher groß und wichtig erschienen ist, das erscheint ihm nun klein und unwichtig. Das Böse verliert für ihn den bestrickenden Reiz und darum auch die fortreißende Gewalt. Wahre Religiosität bleibt die beste Waffe im Kampf gegen schlechte Anlagen und Gewohnheiten.

Die 8. Maxime lautet: Treibe Willensgymnastik! Übe dich täglich darin, dir etwas zu versagen oder abzutrotzen. Rauchst du, so stelle einmal freiwillig eine Woche lang die Pfeife beiseite. Trinkst du abends dein Glas Bier, so verzichte einmal freiwillig für einige Zeit auf diesen Genuß. Schreibst du ungern Briefe, so lasse einmal eine Woche lang keinen Tag vorübergehen, ohne einen Brief abzuschicken. Bist du ungern allein, so besuche einmal für einige Zeit keine Gesellschaft usw. Derartige Übungen erhalten deinem Willen eine gewisse Spannkraft. James schreibt darüber: „Suche die Fähigkeit zur Anstrengung durch geringe freiwillige und tägliche Übung in dir lebendig zu erhalten. Das heißt: Sei systematisch heldenmütig in kleinen Dingen, die nicht gerade notwendig sind, tue an jedem Tage irgend etwas, wenn auch aus keinem anderen Grunde, als um der Schwierigkeit willen, damit, wenn die Stunde der Not heranrückt, sie dich nicht kraftlos und unvorbereitet findet. Eine derartige Selbstverleugnung läßt sich mit dem Versicherungsgeld vergleichen, das jemand für sein Hab und Gut zahlt. Die Ausgabe nützt zur Zeit nichts und wird vielleicht nie etwas einbringen, aber wenn einmal Feuer ausbrechen sollte, so wird die bisher bezahlte Taxe vor dem Ruin retten. Genau so ist es mit einem Menschen, der sich durch die tägliche Beschäftigung mit nicht gerade notwendigen Dingen an Konzentration der Aufmerksamkeit, an energisches Wollen und Selbstverleugnung gewöhnt hat. Er wird wie ein Turm dastehen, wenn alles um ihn her schwankt und seine weichlicheren Mitmenschen wie Spreu im Winde verstreut werden."

C. Die Pflege der Gewöhnung — eine Hauptaufgabe der Familienerziehung.

Die Familie ist die wichtigste Erziehungsstätte; die Mutter ist die erste und vornehmste Erzieherin. Sie ist vor allen anderen in großem Vorteil. Sie hat das Kind vom zartesten Alter an beständig um sich, und sie ist mit ihm durch Bande des Bluts aufs innigste verbunden. Ihr fällt auch die Hauptaufgabe bei der Pflege der Gewöhnung zu. Will sie ihrem Kind gute Gewohnheiten anerziehen, dann darf sie drei Stücke nicht aus dem Auge verlieren.

a) Die Mutter muß das Kind sorgfältig beobachten. Sie muß festzustellen suchen, welche Anlagen, Fähigkeiten, Triebe sich in ihm regen, wo seine starken und wo seine schwachen Seiten liegen. Sie muß lernen, die Gebärden des Kindes zu verstehen, die physiologischen Vorgänge, die sein psychisches Erleben begleiten, zu deuten, im Sichtbaren das Unsichtbare zu schauen. Sie kann das besser als alle anderen, weil das Kind vor ihr keine Geheimnisse hat. Ein Kind ist von Natur offen; es erzählt, was es erlebt hat; es kennt keine Verstellung und sagt gerade heraus, was es meint. Diese Offenheit muß die Mutter ja zu erhalten suchen; sie muß darum alles vermeiden, was das Kind verschlossen machen kann. Verbirgt sich das Kind vor der Mutter, sagt es immer nur, was sie wissen darf, dann ist ihr der wichtigste Zugang zum Verständnis der Kindesseele versperrt.

b) Die Mutter muß negativ einwirken, d. h. sie muß vorbeugen, verhüten. Sie muß acht geben, daß sich im Kinde nicht eine Unart festsetzt, und ja den bösen Anfängen wehren. Regt sich im Kinde zum erstenmal der Neid, dann muß ihm die Mutter deutlich zu verstehen geben, wie häßlich diese Regung ist. Redet das Kind zum erstenmal die Unwahrheit, dann muß die Mutter mit allem Ernst eingreifen. Ist das Kind zum erstenmal grausam gegen ein Tier, dann muß ihm die Mutter eindringlich klar machen, wie tadelnswert diese Handlungsweise ist usw. Zu der negativen Einwirkung gehört auch, daß die Mutter acht hat auf sich selbst und sich hütet, durch Reden oder Taten dem Kinde ein schlechtes Beispiel zu geben. Kinder haben feine Ohren und scharfe Augen, und was sie hören und sehen, das ahmen sie nach.

c) Die Mutter muß auf das Kind positiv einwirken, d. h. sie muß pflegen, üben. Ich will durch drei Beispiele andeuten, was ich meine. Sie muß das Kind in der Ordnungsliebe üben. Schon das kleine Kind soll seine Spielsachen in Ordnung halten; es soll sie an einem bestimmten Platz aufbewahren; es soll sie holen, wenn es damit spielen, und es soll sie wieder an ihren Ort bringen, wenn es nicht mehr

damit spielen will. Die Mutter muß darin unerbittlich sein und keine Ausnahmen gestatten. Wie ein ehernes Gesetz muß ihr Befehl dastehen. Kann sich das Kind selbst an- und auskleiden, dann muß es seine Sachen abends ordentlich hinlegen und morgens ordentlich aufräumen. Je älter das Kind wird, desto größer wird der Kreis von Gegenständen, die es in Ordnung zu halten hat. Die Mutter muß das Kind in der Arbeitsamkeit üben. Schon das kleine Kind muß ihr Handreichungen tun, wenn sie auch nur Minuten in Anspruch nehmen, und zwar Tag für Tag, mit der Regelmäßigkeit eines Uhrwerks, gleichviel, ob es Lust dazu hat oder nicht. Wird das Kind älter, dann werden diese Handreichungen wichtiger, schwieriger, zeitraubender. Die Mutter muß streng darauf halten, daß das Kind die ihm übertragenen Arbeiten so sorgfältig und gewissenhaft ausführt, wie nur eben möglich. Die Mutter muß das Kind in der Barmherzigkeit üben. Schon das kleine Kind soll keinen Tag vorübergehen lassen, ohne wenigstens einem liebebedürftigen Wesen eine Freude gemacht zu haben, sei es auch nur, daß es einem Kätzchen seine Milch, einem Hündchen sein Futter, einem Bettler ein Stück Brot oder ein paar Pfennige darreicht. Es soll sich früh im Geben, im Helfen, im Dienen üben. Otto Funcke erzählt, seine Mutter habe ihn als Kind beauftragt, an bestimmten Tagen Suppe usw. ins Armenhaus zu tragen, und er dankt ihr noch als Greis dafür. Zu der positiven Einwirkung gehört auch, daß die Mutter dem Kinde ein gutes Vorbild gibt. Sie muß ihm vorleben, was sie ihm anerziehen will, und also selbst Ordnungsliebe, Arbeitsamkeit, Barmherzigkeit besitzen. Nur dann hat ihre Einwirkung rechten Erfolg. Worte sind Zwerge, Beispiele sind Riesen.

D. Die Pflege der Gewöhnung — eine Hauptaufgabe der Schulerziehung.

Unsere Schule ist heute oft genug nur eine Lernschule. Wir erziehen für das praktische Leben und verbreiten an sich ja ganz schöne und nützliche Kenntnisse. Aber was die Kinder lernen, das geht nicht in ihr Fleisch und Blut über. Sie wissen, daß sie nicht neidisch und rachsüchtig sein, nicht lügen und betrügen sollen; sie wissen, daß sie sorgfältig und gewissenhaft, ehrlich und dankbar sein sollen. Aber ihr Wissen geht nicht in ein Tun über. Wir treiben zu einseitig eine Kultur des Gedächtnisses und des Verstandes. Die Schule ist eine Hülfsanstalt der Familie, d. h. sie soll das fortsetzen, ergänzen, vertiefen, was das Haus im Kinde angeregt hat. Aber ist denn nur der Intellekt es wert, weiter gepflegt zu werden? Doch nicht. Oder wird nur die Übung des Verstandes in manchen Familien vernachlässigt? Doch auch nicht. Die Pflege der Gewöhnung ist

darum eine Hauptaufgabe der Schulerziehung wie der Familienerziehung. Gute Gewohnheiten sind, recht verstanden, das Ziel, das der Erzieher bei seiner ganzen Tätigkeit vor Augen haben muß. Hilty schreibt darüber: „Fängt man einmal an, das Leben ernsthaft zu nehmen, so wird man auch sehr bald bemerken, daß es sich nicht bloß um Denken und Glauben, noch viel weniger um äußerliches Bekennen oder bloße Kirchenzugehörigkeit handelt, die den Menschen innerlich ganz unberührt lassen können, sondern eigentlich einzig und allein um Gewohnheiten. Das Ziel, welches es zu erreichen gilt in der Erziehung, sind Menschen mit guten Neigungen. Einer stets besonnenen Wahl zwischen gut und böse ist nicht zu vertrauen — diese findet gegenüber den menschlichen Leidenschaften nicht statt — sondern nur einer schnellen unüberlegten Hinneigung zum Guten. Das Ideal eines menschlichen Daseins ist ein Leben, in welchem alles Gute sich durch Gewohnheit von selbst versteht und alles Schlechte der Natur so widerstrebt, daß es auf den Menschen einen körperlich empfindbaren, unangenehmen Eindruck macht. Solange das nicht der Fall ist, gehört alle sogenannte Tugend oder Frömmigkeit noch zu den guten Vorsätzen, mit denen auch der Weg zum Bösen ganz ebenso wie der zum Guten gepflastert sein kann."

Die Schule hat ihre Aufgabe, die Kinder mit guten Gewohnheiten auszurüsten, bisher im allgemeinen wenig erfüllt; ja sie verführt sie oft genug zu schlechten Gewohnheiten. Ich will das an einigen Beispielen veranschaulichen. Die Schule soll die Kinder an Wahrhaftigkeit gewöhnen. Die Schüler sollen sagen, was sie wirklich denken und fühlen; sie sollen keine leeren Worte machen; sie sollen nicht schön oder gut, häßlich oder schlecht nennen, was ihnen nicht so erscheint usw. Wie viel wird in dieser Hinsicht aber gerade im Religionsunterricht gesündigt! Baumgarten schreibt darüber: Ich verstehe nicht, wie man so anstandslos durch Jahrhunderte Kinder genötigt hat, sich als verlorene und verdammte Sünder zu bekennen, von der Erde als einem Jammertal zu reden, eine Sehnsucht nach der anderen Welt zu empfinden. Es rächt sich diese Nötigung zur Unwahrhaftigkeit im späteren Leben durch totales Mißtrauen gegen die religiöse Wahrheit." Und wie verbreitet sind die offenbaren Schullügen, welche die Kinder begehen, indem sie eine Arbeit als die ihrige ausgeben, die sie entlehnt, abgeschrieben haben, um den ersten Platz zu erhalten. — Die Schule soll die Kinder an Kameradschaftlichkeit gewöhnen. Die Schüler einer Klasse sollen sich als ein Ganzes fühlen; unter ihnen soll ein gewisser Korpsgeist herrschen; sie sollen fest und treu zusammenhalten; unter ihnen sollen keine Anschwärzer sein; sie sollen es als unehrenhaft empfinden, einen Kameraden zu verraten, solange er sich nicht einer Schlechtigkeit schuldig macht. Wie sehr wird auch hiergegen in der

Schule gesündigt! Kommt eine Ungehörigkeit vor, dann stellt der Lehrer ein peinliches Verhör an. Er zwingt die Kinder, die etwas von der Sache wissen, auch wenn diese nur die Schulpolizei betrifft, die Schuldigen zu nennen und bringt sie dadurch in einen inneren Konflikt. Wollen sie sich nicht selbst eine empfindliche Strafe zuziehen, dann müssen sie eine Unehrenhaftigkeit begehen oder lügen. Hülsmann hat schon vor vielleicht vierzig Jahren eindringlich vor diesem Verfahren gewarnt und hervorgehoben, es sei zehnmal besser, eine Unart bleibe ungesühnt, als daß der Täter auf solche Art gefunden werde. — Die Schule soll eine Veredlung der Gesinnung herbeiführen und bewirkt leider nur zu oft eine Verschlechterung derselben. Sie reizt den Ehrgeiz der Kinder durch Prüfungen, Zensuren usw., veranlaßt sie, sich mit anderen, die über oder unter ihnen stehen, zu vergleichen. Durch diese Vergleichungen, die man unter ihnen anstellt, und zu denen man sie selbst veranlaßt, wird bei denen, die den übrigen voraneilen, und die über diese erhoben werden, leicht dünkelhafter Stolz und Hochmut befördert, der sich mit Absicht über andere erhebt und sie geringschätzt, vielleicht auch mit Schadenfreude auf sie herabblickt, dagegen bei denen, die hinter anderen zurückbleiben und ihnen nachgesetzt werden, Neid, Mißgunst und Eifersucht. Die Jugend wird durch solche Mittel planmäßig verdorben und zum Bösen verlockt, beides durch die Erziehung, die vor dem Bösen behüten und zum Guten erheben soll.[1])

Zur Frage der Lehrerbildung.

Von Rektor Protsch in Mülheim a. d. Ruhr.

Von einer Arbeit über die Vorbildung der Lehrer wird man erwarten, daß sie den Versuch unternehme, neue Gesichtspunkte aufzustellen und daraus neue Bildungsziele abzuleiten, sowie Mittel und Wege aufzuzeigen, wie diese Ziele verwirklicht werden könnten. Von alledem haben aber die nachstehenden Darlegungen nichts zu bieten. Nach dem Urteil berufener Fachmänner stellen die ministeriellen Bestimmungen vom 1. Juli 1901 einen so bedeutsamen Fortschritt in der Lehrerbildung dar, daß die dort gegebenen Richtlinien auch für zukünftige Reformen werden grundlegend bleiben müssen. Nun sind aber, seitdem die neuen Bestimmungen in Kraft getreten sind, bereits sechs Jahre dahingegangen. Es ist deshalb die Frage wohl angebracht: Welche Erfahrungen hat man mit der nach den neuen Bestimmungen erweiterten und veränderten Lehrerbildung gemacht? Welche

[1]) Ziller, Grundlegung S. 256 ff.

Nachteile haben sich im Laufe der Zeit besonders bemerkbar gemacht? Nach welcher Seite erscheinen Abänderungen des gegenwärtigen Zustandes wünschenswert? Dieser Grund genügte schon allein, die Frage der Lehrerbildung aufs neue zu behandeln. Dazu kommt noch ein zweiter Umstand. Seit einer Reihe von Jahren erhebt sich in der Lehrerschaft immer dringender der Ruf nach einer vollständigen Umgestaltung unsers Bildungsganges, nach einem Ersatz der seminarischen durch die akademische Vorbildung. Viele denken dabei freilich nur an das äußere decorum, die Hebung unsers Standesansehens. Auch dieser Wunsch hat seine Berechtigung. Es ist nicht ohne Bedeutung, wie man uns als Stand einschätzt, denn von dieser Wertung im öffentlichen Leben hängt ein wesentlicher Teil unsers Erfolges ab. Und leider haben wir nur zu oft Veranlassung, uns über eine einseitige und ungerechte Beurteilung, nicht selten sogar über Verkennung oder böswillige Verleumdung zu beklagen. Aber es ist doch mehr als fraglich, ob dieser Nachteil durch Einführung der akademischen Vorbildung gehoben würde. Das Studium an der Hochschule könnte auch leicht dahin führen, daß sich die Studenten mit Gymnasial- oder Realschulbildung von den Seminarabiturienten als nicht gleichwertig Vorgebildeten abschlössen. So würde zu dem äußern noch ein innerer Gegensatz treten, der geradezu verhängnisvoll werden könnte. Wir haben aber auch durchaus keinen Grund, unsere eigene Ausbildung für geringwertig zu halten und zu glauben, daß uns erst durch das akademische Studium das erforderliche Ansehen verliehen werde. Wahre Bildung hat man stets geschätzt, auch wenn sie nicht auf Hochschulen erworben war. Nicht die Art des Bildungsganges wird das Urteil über den Lehrerstand bestimmen, sondern seine Leistungen auf unterrichtlichem und erziehlichem Gebiet und die sittliche Haltung seiner Glieder.

Doch es ist noch ein anderer Grund zu berücksichtigen. Das Verlangen der Volksschullehrer nach Hochschulbildung findet in den Kreisen der Universitätslehrer selbst ein Echo. Im achten Heft der „Pädagogischen Blätter für Lehrer und Lehrerbildungsanstalten“ vom vorigen Jahre werden einige Stellen aus einem Vortrage mitgeteilt, den Dr. Kinkel, Professor an der Universität Gießen, in dem dortigen Lehrerverein über die Fortbildung des Lehrerstandes gehalten hat. Hier heißt es u. a.: „Das letzte Ziel der Bewegung muß sein, daß alle Lehrer und Lehrerinnen der Universitätsbildung teilhaftig werden.“ Vorläufig ist dieses Ziel allerdings noch unerreichbar; denn „soll das Niveau der Universität nicht herabgedrückt und so die Wissenschaft und das wissenschaftliche Leben selbst schwer geschädigt werden, . . . so muß man zuerst anstreben, daß die Seminare einen Lehrplan erhalten, der sie dem Gymnasium und Realgymnasium ebenbürtig an die Seite stellt, und dann könnte man auch dieselben Rechte, wie jene

Anstalten sie besitzen, für die Seminare beanspruchen. Es würden dann die Lehrer, genau wie andere Studenten, ihr Studium an der Universität betreiben können." Durch ein solches Studium, meint Prof. K., werde der Lehrer erst in vollem Maße befähigt, ein Vermittler wahrer Kultur zu werden. „Die Schule," so urteilt er, „sollte mehr und mehr in den Dienst der Humanität treten. Statt Rassen- und Klassenhaß, statt konfessioneller Feindschaft sollte sie mehr Gottesliebe, d. h. Liebe zur Menschheit lehren. Die Lehrer sind Pioniere der Kultur, tragen sie erst jenen Menschen, die heute noch abseits stehen, die Fackel der Erkenntnis zu, dann wird auch dort das Verlangen und die Sehnsucht nach einer bessern Zukunft erwachen. Und nur so ist ein wirklicher Fortschritt zu erwarten." Wir begegnen hier der bekannten Anschauung, daß intellektuelle Bildung auch ohne weiteres sittlichen Fortschritt verbürge, ein Gedanke, dem die Parole: Popularisierung der Wissenschaft! entsprungen ist. Die Bildungsschätze der Hochschulen sollen nicht mehr Besitz einiger bevorrechtigter Kreise bleiben, sondern Allgemeingut aller Schichten der Bevölkerung werden, damit sie eine Hebung und Veredelung des ganzen Volkes bewirken. Dazu erscheint der Volksschullehrer, dem die geistige Bildung von mehr als neun Zehnteln des Volkes anvertraut ist, in hervorragendem Maße berufen. Dabei übersieht man aber vollständig, daß die Vermittlung dieser Kultur doch nicht so einfach ist, wie man sich das vielleicht denkt. Wenn geistiges Gut veredelnd wirken soll, dann muß es persönliches Eigentum dessen werden, der es empfängt, und das setzt voraus, daß sein Inhalt mit dem Lebenskreis, in dem sich der Mensch bisher bewegte, eine innere Vermählung eingeht. Wird es aber nur äußerlich angegliedert, so erzeugt es einen Bildungsfirnis, der auf die Dauer über den innern Mangel nicht hinwegtäuschen kann. Wieviel von dem Schulwissen zu dieser Bildungstünche gehört, darüber sollten wir Lehrer uns doch am allerwenigsten einer Täuschung hingeben. Wir müssen uns darum in erster Linie darüber klar werden, welchen *Inhalt* die Bildung haben muß, die der Volksschullehrer zu vermitteln hat. Daraus wird sich die Antwort auf die Frage, welche Bildung *er* sich anzueignen hat, von selbst ergeben.

In seiner Besprechung der ministeriellen Bestimmungen vom 1. Juli 1901 bemerkt Rektor Horn, daß Dr. Mager eine dreifache Schulbildung, eine gelehrte, moderne und volkstümliche zu unterscheiden pflegte. In ähnlichem Sinn hat sich Direktor Prof. Dr. Just in Altenburg seinerzeit ausgesprochen. Er stellt der altsprachlich antiken Bildung, welche das humanistische Gymnasium, und der neusprachlich modernen, welche die Oberrealschule vermittelt, die deutsch volkstümliche Bildung gegenüber, und bezeichnet die letztere als eine ganz neue Art der Bildung, die aber den

beiden andern gleichwertig, ja im Vergleich zu ihnen als die allgemeine höhere Bildung der Zukunft anzusehen ist. (Vgl. Heft 1, Jahrg. 1908.) Welcher Art ist nun diese Bildung? — Alles, was sich ein Volk an eigenstem Besitz erworben hat, prägt sich in seiner Sprache aus, sie ist das Abbild seines innern Lebens. Daraus folgt, daß die volkstümliche Bildung in dem sprachlichen Gebiete, der Kenntnis der gesprochenen (auch mundartlichen) und geschriebenen Muttersprache nebst ihrer geschichtlichen Entwicklung, sowie der nationalen Literatur ihren eigentlichen Mittelpunkt hat. Als gleichbedeutend tritt neben das Sprachliche das Religiöse, das ebenso wie das erstere in den Tiefen des seelischen Lebens wurzelt. Wie eng der ursprüngliche Zusammenhang zwischen beiden Gebieten ist, geht schon allein aus dem Umstand hervor, daß das religiöse Leben an das Wort als seine wesentliche Offenbarungsquelle gebunden ist.[1]) Deutsche Sprache und Religion bilden darum den eigensten Inhalt der volkstümlichen Bildung, und es ist gewiß mehr als bloßer Zufall, daß diese beiden Fächer auch im Unterricht der Volksschule den breitesten Raum einnehmen. Damit ist aber der Gegensatz zwischen volkstümlicher und gelehrter Bildung nicht erschöpft, er tritt ebenso sehr zutage in dem Betrieb der Unterrichtsgegenstände, in der Art und Weise, wie die Bildungsstoffe behandelt und fruchtbar gemacht werden. Leider sind die Bezeichnungen niedere und höhere Bildung, die man in dieser Hinsicht anwendet, nicht glücklich gewählt, denn sie verleiten zu der Ansicht, als ob der letztern etwas Übergeordnetes innewohne. Der Bildungswert ist bei beiden gleich groß. „Die höhere Mathematik," sagt Rektor Horn in der vorhin erwähnten Arbeit, „liefert gewiß eine vorzügliche Geistesschulung, die niedere tut's aber auch." Und er berichtet dann, wie Kehr geneigt war, bei der Vergleichung des in den sächsischen Seminaren betriebenen weitgehenden mathematischen Unterrichts mit dem sich in volkstümlichen Grenzen bewegenden aber auch zur vollen Beherrschung des bescheidenen Gebietes führenden Rechenunterrichte in Weißenfels, dem letztern die Palme zuzuerkennen. Nicht in dem Aufspeichern eines möglichst umfangreichen Wissensstoffes besteht die wahre

[1]) Auch unsere Sprachgeschichte bietet genügend Beispiele für diese enge Wechselwirkung zwischen Religion und Sprache. Als infolge der Christianisierung der germanischen Stämme das ganze Denken und Empfinden des deutschen Volkes eine tiefe Umgestaltung erfuhr, da verlieh man dem Neuen, was man empfangen hatte, in neuen sprachlichen Formen den entsprechenden Ausdruck. So wurde damals die deutsche Sprache mit einer ganzen Anzahl der bedeutungsvollsten Neuschöpfungen bereichert. Es sei beispielsweise an die Wörter Reue, Buße, Heiland, Erlösung, Gnade, Erbarmen, Glaube erinnert. Und ebenso hat die Reformation auch zugleich eine Wiederbelebung und Vertiefung der volkssprachlichen Bildung hervorgerufen, von deren Ertrag wir noch heute zehren.

Bildung, sondern in der Fähigkeit, mit dem erworbenen geistigen Besitz selbständig in neue Gebiete und Verhältnisse einzudringen und sich darin zu betätigen. Das ist freilich eine längst bekannte Wahrheit. Aber es ist nötig, sie zu wiederholen, weil dieser Unterschied im Bewußtsein des Volkes noch immer nicht zu seinem Rechte kommt.

Ihren anders gearteten Bildungszielen entsprechend sind nun die höheren Schulen nicht imstande, die volkstümliche Bildung, welcher der Lehrer für seine spätere Berufstätigkeit bedarf, zu vermitteln. Die für den Volksschullehrer wichtigsten Lehrgegenstände, Religion und Deutsch, nehmen in ihrem Lehrplan einen viel begrenzteren Raum ein als in den entsprechenden Jahrgängen der Volksschule oder der Präparandenanstalt. Wo überhaupt elementare Wissensstoffe in den höheren Schulen zur Behandlung kommen, werden sie nicht um ihrer selbst willen, sondern nur insoweit gewürdigt, als sie die erforderlichen Unterlagen für die eigene Bildungsarbeit geben, die darauf aufgebaut werden soll. Und ebensowenig wie Gymnasium oder Realschule die allgemeine Bildung könnte die Universität den künftigen Lehrern die Berufsbildung übermitteln. Solange wie gegenwärtig an den preußischen Hochschulen noch kein einziger selbständiger Lehrstuhl für Pädagogik besteht, ist diese Möglichkeit ohne weiteres ausgeschlossen. Aber auch selbst, wenn in absehbarer Zeit hierin Wandel geschaffen werden könnte, so bliebe noch immer eine der wichtigsten Aufgaben, die Einführung in die praktische Ausbildung, ungelöst. Sehr selten sind große scharfsinnige Denker auch zugleich Meister der Unterrichtspraxis, und so dürfte es sehr schwer fallen, unter den Hochschullehrern die erforderliche Anzahl solcher Leute zu finden, die auch in der persönlichen Handhabung der Unterrichtstechnik im Verkehr mit der Jugend Vorbildliches zu leisten vermöchten. Darin ist auch der Grund zu suchen, warum trotz aller äußern Mängel „sowohl Unterricht als auch Zucht in der Volksschule in wirksamerer und der Kindesnatur angemessenerer Weise erteilt werden als in den höheren Schulen, deren Lehrer auf der Universität die Vorbildung für ihren Beruf empfangen haben". Die eigentliche pädagogische Kleinarbeit, die bis heute noch immer der Stolz der Volksschule gewesen ist, müßte entschieden Einbuße erleiden. Es kann also auch in Zukunft nur der bisherige Weg der Vorbildung durch Präparandenanstalt und Seminar in Betracht kommen. Eine andere Frage aber ist die, ob nicht beide Unterrichtsanstalten in ihrer Organisation zeitgemäßer Reformen bedürftig sind.

Der bedeutungsvollste Fortschritt, den die neuen Bestimmungen vom 1. Juli 1901 darstellen, ist die lehrplanmäßige Scheidung von allgemeiner und Berufsbildung. Damit ist eine Forderung erfüllt, welche berufene

Schulmänner schon lange erhoben, und die in den Thesen von Dörpfeld, Horn und Rein vom Jahre 1881 ihren bestimmtesten Ausdruck gefunden hatte. Zwar ist jene Scheidung nicht so durchgeführt, daß der Präparandenanstalt ausschließlich die allgemeine Bildung, dem Seminar dagegen nur die berufliche Ausrüstung der Lehrer zufiele. Entsprechend dem Vorbilde der höheren Schule führt das Seminar vielmehr in den unteren Klassen auch noch die allgemeine Bildung weiter. Da aber die letztere in den meisten Fächern mit dem zweiten Seminarjahre ihren Abschluß erreicht (nur Religion, Deutsch, Geschichte, fremde Sprachen und Theorie der Musik werden bis zum Schluß in vertiefter Behandlung fortgesetzt), so liegt doch der Schwerpunkt der allgemeinen Bildung in der Präparandenanstalt. Und jedenfalls wird die Entwicklung dahin führen, daß die Präparandenausbildung noch um ein Jahr verlängert wird, damit sie imstande ist, die allgemeine Bildung in den meisten Fächern zum endgültigen Abschluß zu bringen. Dann erst wird der Charakter des Seminars als Schule der Berufsbildung deutlich zum Ausdruck kommen. Was folgt nun aus jener Scheidung? Zunächst das eine, daß beide Anstalten verschiedene Lehraufgaben zu erfüllen haben. Die Präparandenanstalt soll ein freies wissenschaftliches Interesse erzeugen; ihr muß es mithin in erster Linie darauf ankommen, das rein Stoffliche nach Breite und Tiefe gründlich zu durchmessen und die Schüler darin völlig aufgehen zu lassen. Für eine solche Arbeit eignet sich keine Zeit so vortrefflich, wie die angehenden Jünglingsjahre, in denen strebsame Leute in der reinen Freude am Lernen selbst ihre Befriedigung finden. Im Seminar dagegen gilt es, das erworbene Wissen als Kulturgut zu werten, das andern mitgeteilt werden soll. Das setzt voraus, daß man nach pädagogischen Gesichtspunkten über dasselbe frei zu verfügen vermag, um diejenigen Stoffe, denen eine besondere erziehliche Bedeutung innewohnt, herauszustellen, das unterrichtlich weniger Wertvolle oder gar Gleichgültige aber auszuscheiden und auf diesem Wege den lehrplanmäßigen Wissensstoff nach Inhalt und Aufbau zu gewinnen. Nicht das Stoffliche als solches interessiert jetzt mehr, sondern seine künstlerische Gestaltung im Dienste der Bildung; es ist nicht mehr Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck.

Diese verschiedenen Bedürfnisse machen eine vollständige Trennung von Präparandenanstalt und Seminar notwendig, damit nicht die besonderen Aufgaben, die jede Anstalt zu verfolgen hat, notleiden. So war es bis jetzt in Preußen auch die Regel, während sich im Königreich Sachsen die Einrichtung der sechsstufigen Seminare, die beide Anstalten in sich vereinigen, herausgebildet hat. Es fehlt nun nicht an Stimmen, welche dem sächsischen System den Vorzug geben, und ein Übergang zu ihm vollzieht sich

auch bei uns in der Form, daß man den bestehenden Seminaren Präparandenanstalten angliedert, so daß zwischen beiden Anstalten bereits ein gewisser Zusammenhang besteht. Wir halten letztere Einrichtung unter allen Umständen für ein Übel, unter dem Lehrer und Schüler gleichermaßen leiden. Wenn man die Seminarlehrer veranlaßt, neben ihrer Tätigkeit im Seminar, die allein eine volle Manneskraft in Anspruch nimmt, noch eine zweite Arbeitslast auf ihre Schultern zu nehmen, so verlangt man etwas Unmögliches von ihnen. Man kann eben nicht zwei Herren dienen. Eins von beiden muß notleiden, in der Regel wird es wohl die Arbeit an der Präparandenanstalt sein. Dazu kommt noch ein zweiter Nachteil. Der Seminarlehrer, der nur nebenamtlich in der Präparandenanstalt tätig ist, wird, ohne es selbst zu wollen, sich zu viel durch das Bestreben leiten lassen, seine Arbeit auf die Anforderungen des Seminars zuzuschneiden, um sich seine Schüler so zu erziehen, daß ihm sein späterer berufskundlicher Unterricht möglichst wenig Schwierigkeiten bereitet. Weniger das freie wissenschaftliche Interesse, als vielmehr das mittelbare Bedürfnis des Seminarunterrichts wird seine Arbeit bestimmen.

Wenn nun auch bei dem sächsischen System diese Nachteile nicht in Erscheinung treten, so halten doch berufene Beurteiler, wie Prof. Rein, eine vollständige Trennung von Präparandenanstalt und Seminar für richtig. Rein führt folgende Gründe an:

1. In kleineren Schulganzen ist die Durchdringung der einzelnen Glieder mit dem Geiste der Anstalt leichter, die Geschlossenheit der Arbeit größer, die Einheitlichkeit des Lehrerkollegiums eher zu erreichen und damit die innere Lebenskraft der Schulgemeinde und ihre Arbeit besser zu fördern.
2. Eine große Anstalt, in die auch die Vorbereitungsstufen zum Seminar eingeschlossen sind, erfordert einen großen Verwaltungsapparat und muß deshalb der Intensität der Arbeit des Direktors Eintrag tun. Darunter leidet seine Hauptarbeit: die pädagogische Ausbildung der Lehrseminaristen.
3. Zwischen den untern und obern Klassen der Seminarzöglinge findet nicht bloß in unterrichtlicher, sondern auch in erziehlich-disziplinarischer Beziehung ein tiefgehender Unterschied statt. In der Vorbereitungsanstalt handelt es sich um Knaben, die noch strenger Aufsicht und Führung bedürfen, im Fachseminar aber um Jünglinge, die in freier Weise unter dem Schutze ihrer Lehrer ihre Selbsterziehung übernommen haben. Eine Verbindung der verschiedenen Elemente in einer Anstalt hat für die Charakterbildung etwas Bedenkliches. Wird die strenge Zucht, die in der Präparanden-

anstalt noch nötig ist, auch auf das Seminar übertragen, so ist dann der Übergang aus dem letztern in die Freiheit des Lebens ein zu schroffer, wobei der junge Lehrer leicht Schiffbruch leiden kann.

4. Das preußische System ist insofern entwicklungsfähiger, als das sächsische, als die dreiklassige Präparandenanstalt später zu einer vier- und fünfklassigen Schule ausgebaut werden kann. Das sächsische System kann zwar auch ausgebaut werden, aber mit jedem neuen Ring, der hier angesetzt wird, vergrößert sich die Schulkaserne mit allen Nachteilen, die sie mit sich führt.
5. Das preußische System gleicht der Organisation der meisten übrigen Berufszweige, in denen Allgemein- und Fachbildung verschiedenen Anstalten überwiesen sind, z. B.

Gymnasium — Universität
Oberrealschule — Polytechnikum
Realschule — Technikum.

Dieser Reihe würde sich dann Präparandenanstalt und Seminar leicht anschließen.

Aber auch die selbständigen Präparandenanstalten bedürfen der Reform, sie müssen aus ihrer Isolierung befreit werden. Das sogenannte Schulmeisterliche im üblen Sinne des Wortes wird uns durch die einseitige abgeschlossene Art der bisherigen Berufsbildung geradezu anerzogen. Ein gutes Stück dieser pädagogischen Pedanterie, das ungerechtfertigte Betonen minder wichtiger Dinge und eine gewisse Einengung des geistigen Horizontes, die uns den Vorwurf der Halbbildung zugezogen haben, würden von selbst fallen, wenn unsere Präparandenanstalten neben den künftigen Lehrern, die natürlich die Mehrzahl bilden sollen, auch den Gliedern anderer Stände zugänglich gemacht würden. Ohne Zweifel können unsere Präparandenanstalten, wenn man ihnen die erforderliche Bewegungsfreiheit gewährte, eine allgemeine Bildung vermitteln, welche sich für manche bürgerliche Berufe besser eignete, als diejenige, welche die Realschule bieten kann. Es ist von großem erziehlichem Werte, wenn sich in den Jahren der Entwicklung junge Leute der verschiedensten Stände und Berufe in gemeinsamer Arbeit näher treten. Vor allen Dingen aber böte sich hier ein Weg, ein Verständnis von der Bedeutung unserer Bildung und eine größere Wertschätzung derselben in weitere Kreise zu tragen und dadurch unsere Vorbildung im besten Sinne des Wortes populär zu machen.

Seit dem 1. Juli 1901 ist der Lehrplan der Präparandenanstalt durch Einführung des fremdsprachlichen Unterrichts erweitert worden. An und für sich liegt derselbe zwar außerhalb der Grenzen der volkstümlichen Bildung. Da aber das Erlernen einer fremden Sprache das eigene Sprach-

gefühl bereichert, so wird dadurch auch gleichzeitig das Verständnis der Muttersprache vertieft. Dazu kommt als zweiter Gewinn, daß man mit der Kenntnis einer fremden Sprache auch gleichzeitig in den Geist des fremden Volkes, in seine Lebens- und Weltanschauung eindringt. So tritt die fremdsprachliche Lektüre auch gleichzeitig dem Geschichtsunterricht ergänzend zur Seite. Über die Frage, welche fremde Sprache für die Präparandenanstalt am zweckmäßigsten sei, gehen die Ansichten auseinander. In den sächsischen Seminaren wird Latein gelehrt, um den Zöglingen, die später zur Universität übergehen wollen, die Unterlagen für ein wissenschaftliches Studium zu geben. Da aber die alten Sprachen mit dem Inhalt der Lehrerbildung in fast gar keinem Zusammenhang stehen, so wird man am zweckmäßigsten auf das Lateinische verzichten, um so mehr, als auch die Rücksicht auf das Universitätsstudium nicht mehr in Betracht kommt, seitdem die Gleichberechtigung der höheren Lehranstalten anerkannt ist. Es kann sich also nur um eine moderne Sprache handeln. Im allgemeinen hat man sich für das Französische entschieden. Wichtiger für die Lehrerbildung ist aber das Englische, weil sein Sprachinhalt dem deutschen Empfinden und Fühlen innerlich näher steht, und weil die Engländer und die sprachverwandten Amerikaner die einzigen Völker sind, die außer den Deutschen eine gediegene pädagogische Literatur aufzuweisen haben. Den Luxus zweier fremden Sprachen darf sich die Präparandenanstalt nicht gestatten, damit nicht näherliegende Zwecke dadurch vernachlässigt werden. Es bleibt deshalb nur der Ausweg, daß man eine fremde Sprache als Pflichtfach und die andere als fakultativen Unterrichtsgegenstand einführt. Damit würde auch gleichzeitig den andern Schülern, die nicht Lehrer werden wollen, für die aber, wie etwa für die angehenden Kaufleute oder Gewerbetreibenden eine weitergehende sprachliche Bildung sehr wertvoll ist, am besten gedient sein.

Dadurch, daß sich die Lehrpläne der Präparandenanstalten an die Ziele der Volksschule anschließen, ist ausgesprochen, daß auch in Zukunft die in der Volksschule vermittelte Elementarbildung als die geeignetste Grundlage für die Vorbildung der Lehrer anzusehen ist. Damit soll natürlich nicht gesagt sein, daß andern Schülern der Zutritt zum Lehrerberuf verwehrt sein soll. Es ist im Gegenteil wünschenswert, daß neben den Volksschülern auch Zöglinge höherer Schulen in die Präparandenanstalten eintreten. Das bringt gegenseitige Anregung, von der beide Teile Gewinn haben. Was die ehemaligen Volksschüler an positivem Wissen in Religion, Deutsch und vaterländischer Geschichte, oder in der Fertigkeit des praktischen Rechnens voraus haben, das wird durch die weitergehende Bildung der andern in den fremdsprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern

einigermaßen wieder ausgeglichen. Selbstverständlich soll es sich hierbei nur um Ausnahmefälle handeln. Wir können deshalb dem Vorschlage Reins nicht zustimmen, den Rekrutierungsbezirk der Lehrerseminare nach folgendem Muster zu erweitern:

1. Ausgebaute Präparandenanstalt als Oberbürgerschule. Rekrutierungsbezirk: das Land.
2. Realschule mit Selekta für diejenigen, die zum Lehrerberufe übergehen wollen. Rekrutierungsbezirk: die mittleren Städte.
3. Oberrealschule. Rekrutierungsbezirk: die größeren Städte.

Wir fürchten, daß durch eine solche Aufteilung die Menge derjenigen Schüler, die mit einer andern als volkstümlichen Bildung in die Seminare eintreten würden, leicht so überwöge, daß die eigentliche Grundlage der Lehrerbildung verschoben und die Einheitlichkeit der Fachbildung dadurch gefährdet würde. Im Interesse einer wünschenswerten Übereinstimmung in der Lehrervorbildung muß auch in Zukunft daran festgehalten werden, daß der normale Weg in das Seminar durch Volksschule und Präparandenanstalt geht.

Wichtiger und bedeutungsvoller noch als für die Präparandenbildung sind die neuen Bestimmungen aber für die Berufsbildung im Seminar geworden. Zwar hat das Seminar noch immer einen Teil seiner frühern Doppelaufgabe zu lösen. Trotzdem ist doch insofern ein bedeutender Fortschritt eingetreten, als durch Abschluß der allgemeinen Bildung in Mathematik, Naturkunde, Erdkunde im zweiten Seminarjahre, sowie durch Verkürzung der Stunden für die übrigen Fächer in der 1. Klasse die nötige Zeit für eine eingehendere Behandlung der Pädagogik selbst gewonnen wird. Auf letztere entfallen in der dritten Klasse wöchentlich drei Stunden, in der zweiten Klasse einschließlich der für Lehranweisungen bestimmten Zeit sieben Stunden und in der ersten Klasse einschließlich der Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer zwölf Stunden. Das bedeutet gegen früher eine erhebliche Besserung, obwohl allerdings auch jetzt selbst in der ersten Seminarklasse nicht einmal die Hälfte der ganzen Unterrichtszeit für die Berufsbildung zur Verfügung steht. Hier wird denn auch wohl zunächst die Reform einzusetzen haben. Eine von Prof. Rein entworfene und auf der Hauptversammlung des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen zu Gera im vorigen Jahre angenommene Erklärung stellt folgende Grundsätze auf:

„1. Die Dauer der Ausbildung, die bisher sechs Jahre umfaßte (vom 14. bis 20. Lebensjahr), möge um ein Jahr verlängert werden, um den Forderungen einer umfassenden Allgemeinbildung und einer gründlichen Fachbildung zu genügen, entsprechend den gesteigerten Bildungsbedürfnissen unsers Volkes, mit denen die Lehrerbildung Schritt halten muß.

2. Allgemein- und Fachbildung müssen in ihrem eigensten Interesse scharf voneinander geschieden werden, wie dies bereits auf dem Seminarlehrertag in Berlin 1881 verlangt wurde und gegenwärtig als berechtigte Forderung allgemein anerkannt wird. Ansätze hierzu sind bereits insofern vorhanden, als man in dem Lehrgang der Seminare darauf bedacht ist, das letzte Jahr, das die Ausbildung der Lehrseminaristen umfaßt, möglichst von den allgemeinen Bildungsfächern zu befreien und hauptsächlich auf die Berufsbildung zu verwenden.
3. Wenn dies als ein Fortschritt begrüßt werden darf, so kann es doch nicht als genügend angesehen werden. Naturgemäß ist vielmehr das Verhältnis von Allgemein- und Fachbildung so zu gestalten, daß die ersten Jahre der Grundlegung der allgemeinen Berufsbildung, die letzten beiden Jahre (6. und 7.) der Berufsbildung dienen.
4. Am Schluß des ersten grundlegenden Abschnitts der Bildungszeit werde ein Zeugnis ausgestellt, das zum Eintritt in das Ober-Seminar berechtigt. Während der beiden letzten Jahre im Ober-Seminar möge für die Weiterbildung in den allgemeinen Bildungsfächern in freierer Weise gesorgt werden."

Als ein weiterer Fortschritt gegen früher ist die Anordnung der in der Berufskunde zu behandelnden Stoffe zu bezeichnen. Nach den neuen Bestimmungen bildet das Pensum der dritten Klasse der grundlegende Unterricht in Psychologie und Logik, sowie die allgemeine Unterrichtslehre. Die zweite Klasse behandelt die Erziehungslehre und vom zweiten Halbjahre an Geschichte der Pädagogik. Letztere wird in der ersten Klasse bis zur Gegenwart fortgesetzt. Außerdem wird hier die Schulkunde (Schuleinrichtung, Schulhygiene, Schulverwaltung und Schulordnung) behandelt und Anweisung für die Fortbildung gegeben. Als wichtigste Neuerungen sind also hervorzuheben, daß die Psychologie an die Spitze tritt, entsprechend dem Charakter der modernen Pädagogik, die in allen ihren Maßnahmen auf psychologischen Voraussetzungen fußt, die Geschichte der Pädagogik dagegen an das Ende der eigentlichen theoretischen Berufsbildung verwiesen wird, wo ihr Bildungswert erst zur Geltung kommen kann. Ein ersprießliches Studium der Geschichte der Pädagogik setzt reifere geschichtliche Kenntnisse voraus; denn zu einem tieferen Verständnis für die Entwicklung der pädagogischen Ideen gehört ohne Frage, daß man dieselben in ihrer Wechselbeziehung zu der geistigen Entwicklung überhaupt betrachtet. Trotz dieses bessern Aufbaues bleibt aber noch immer das Pensum für die dritte Seminarklasse zu schwer. Auch wenn die Präparandenanstalten heutzutage

eine tiefere allgemeine Bildung vermitteln könnten, so würde doch die Mehrzahl der jungen Leute von 17 Jahren nicht fähig sein, den Unterricht in Psychologie und Logik sowie die allgemeine Unterrichtslehre mit Erfolg zu absolvieren. Es bleibt deshalb nichts anderes übrig, als den Anfang der Berufsbildung weiter hinauszuschieben, indem man die Vorbildungszeit um 1 bezw. 2 Jahre verlängert. Auf weitere Nachteile macht Rein aufmerksam. Er weist darauf hin, daß die neuen Bestimmungen „in der dritten Klasse der Didaktik (allgemeine Unterrichtslehre), in der zweiten Klasse der Pädagogik (Erziehungslehre) zu wenig Zeit zuschreiben und das Hospitieren und Unterrichten der Seminaristen in eine Zeit einsetzen, wo die theoretische Vorbildung noch nicht genügende Grundlagen geschaffen hat, wodurch die Übung leicht zur mechanischen Nachahmung wird. Ferner stellen die neuen Bestimmungen die Didaktik, das Abgeleitete, vor die allgemeine Erziehungslehre und zerreißen die Einheitlichkeit der pädagogischen Ausbildung durch Verteilung der Aufgaben auf die einzelnen Seminar-Fachlehrer. Wenn Einheitlichkeit und Zusammenhang aber auch für die pädagogische Ausbildung grundlegend sind, so muß jede Zerstückelung und Aufteilung der Aufgaben an verschiedene Faktoren sorgfältig vermieden werden.“ Um die einzelnen Gebiete der Pädagogik in einen natürlichen Zusammenhang zu bringen, schlägt R. deshalb folgende Anordnung vor:

III. Seminarklasse: Die Grundwissenschaften	1. Ethik (durch den Religionsunterricht geboten), 2. Empirische Psychologie, Beschreibung und Ordnung der psychischen Vorgänge im Zusammenhang mit der physiologischen Grundlage und unter besonderer Berücksichtigung der Psychologie des Kindes. 3. Hygiene (Naturwissenschaften).
II. Seminarklasse:	Pädagogik: a) Grundlegender Teil (1. Teil: Erziehungsziel ꝛc.), b) Allgemeine und besondere Didaktik (Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer).
I. Seminarklasse:	Pädagogik, Fortsetzung und Schluß: 2. Teil: Praktische Pädagogik (Schulkunde, Schulhygiene, Pädagogische Pathologie).

Die Geschichte der Pädagogik will R. ganz aus dem Lehrplane des Seminars ausweisen. „Ihr Studium verbleibt am besten der Privatlektüre des jungen Lehrers. Sie ist vorbereitet durch den Geschichtsunterricht des Seminars, der die Entwicklung der geistigen Strömungen im Zusammenhang darbietet. Über seine Kenntnis der pädagogischen Klassiker soll sich der junge Lehrer später in der Staatsprüfung ausweisen.“

Zu den wichtigsten Aufgaben der Berufsbildung gehört die Einführung der Seminaristen in die Unterrichtspraxis. In der Regel wechseln die

Seminaristen der ersten Klasse vierteljährlich die Unterrichtsfächer, um Gelegenheit zu erhalten, sich in den verschiedensten Lehrgegenständen zu erproben. Dieser häufige Wechsel hat aber auch seine Nachteile sowohl für die Lehrseminaristen als auch für die Übungsschüler. Jene kommen kaum über tastende Versuche hinaus, diese müssen sich immer wieder an eine andere Unterrichtsmanier gewöhnen. Wir pflichten darum Rein bei, wenn er statt dessen empfiehlt, einen Wechsel der Unterrichtsgegenstände erst dann eintreten zu lassen, wenn die Lehrseminaristen in einem Fache einige Sicherheit und Gewandtheit erlangt haben. Dann ist es ihnen auch möglich, die einzelnen Kinder in ihrer Eigenart genauer kennen zu lernen und zu ihnen in ein engeres persönliches Verhältnis zu treten, ohne welches eine erziehliche Beeinflussung nicht möglich ist. Im allgemeinen darf die Leitung der Lehrseminaristen durch den Ordinarius der Übungsschule die erforderliche Freiheit nicht vermissen lassen; wenn irgendwo, dann ist ein sorgfältiges Gängeln hier durchaus vom Übel. Dadurch kann man die jungen Leute höchstens zum handwerksmäßigen Nachahmen befähigen. Engt man die persönliche Bewegungsfreiheit der Seminaristen zu sehr ein, so kann das Vertrauen auf die eigene Kraft nicht genügend erstarken.

Am Schlusse ihrer Ausbildung sollen die Seminaristen auch Anweisung zu ihrer weitern beruflichen Fortbildung erhalten. Über die Notwendigkeit derselben braucht man wohl kein Wort zu verlieren, denn leider fehlen noch immer die geeigneten Organisationen, um auf die weitere Entwicklung der jungen Lehrer nach ihrer Entlassung aus dem Seminar richtunggebend einzuwirken. Unsere pädagogischen Vereine werden in der Mehrzahl hinsichtlich dieser Aufgabe versagen. Deshalb wird der junge Lehrer in seiner Fortbildung hauptsächlich auf sich selbst angewiesen bleiben, besonders wenn er mit der Verwaltung einer einklassigen Schule auf dem Lande betraut ist, wo er des Verkehrs mit erfahrenen Berufsgenossen fast gänzlich entbehren muß. Es genügt aber nicht, daß man den jungen Leuten bloß Mittel und Wege zum weitern Studium zeigt, viel wichtiger ist es vielmehr, daß sie hauptsächlich in den letzten Jahren der Seminarzeit zu freier selbständiger Arbeit erzogen werden. Im besondern muß man versuchen, ihren Blick für die vielgestaltigen Bedürfnisse des spätern Berufes zu schärfen und ihr Urteil zu entwickeln. Zu den Mitteln, die hier in Frage kommen, gehört auch die freie Lektüre gehaltvoller pädagogischer Zeitungen und Zeitschriften. Sie geben ein Bild von den Strömungen, die das pädagogische Leben der Gegenwart beherrschen, für das der junge Lehrer doch erzogen werden soll, und das ihm deshalb auch nicht völlig unbekannt bleiben darf. Wenn man die Seminaristen der ersten Klasse zum Lesen einer gediegenen Fachzeitschrift anleitet und auf besonders gehaltvolle Arbeiten

im pädagogischen Unterricht gelegentlich Bezug nimmt, so ist damit viel für die Bildung des pädagogischen Geschmacks getan. Vielleicht hat der Verein evang. Lehrer und Schulfreunde auch hier eine Pflicht zu erfüllen, indem er an maßgebender Stelle dafür eintritt, daß seinen Organen, dem Evang. Schulblatt und der Deutschen Lehrerzeitung Eingang in das Seminar gestattet werde. (Schluß folgt.)

Dörpfeld und das Evangelische Schulblatt im Lichte der Geschichtsklitterung.

Unter der Überschrift „Die Schulleitungsfrage in historischer Beleuchtung" bringt die „Neue Westdeutsche Lehrerzeitung" in Nr. 36—44 eine Arbeit, in der Herr Dermietzel aus Barmen die Entwicklung des Hauptlehreramtes darlegen will. Abgesehen davon, daß schon der Umfang des Aufsatzes diesem einiges Gewicht gibt, kann der Verfasser berichten, daß die Schriftleitung des genannten Blattes ihn aufgefordert hat, eine zusammenhängende Darstellung über das geschichtliche Werden des Streites um das Hauptlehreramt zu geben. Die Leser müssen darnach erwarten, eine auf eingehendem Quellenstudium beruhende objektive Beleuchtung dieser Entwicklung zu erhalten. Aber wohl selten ist die Erwartung eines Lesers schlimmer enttäuscht worden, als es hier geschieht. Wenn es darauf angekommen wäre, unter dem Schein voller Zuverlässigkeit, der besonders durch genaue Angabe aller Quellen erweckt wird, aber ganz unbekümmert um die geschichtliche Wirklichkeit ein Bild zurechtzumachen, wie es den prinzipiellen Gegnern des Rektorats nun einmal paßt, so hätte man zur Beschaffung eines solchen Kampfmittels wohl keinen geeigneteren Mann finden können, als eben Herrn Dermietzel.

Es ist nicht meine Absicht, hier eine erschöpfende Widerlegung der ganzen Arbeit zu liefern; es hätte auch an sich für unsre Leser kein Interesse, dieses Zerrbild „in historischer Beleuchtung" näher kennen zu lernen, den Spuren eines Mannes nachzugehen, dem sich unter der Wirkung vorgefaßter Ideen weiß in schwarz und schwarz in weiß verwandelt hat. Aber der Umstand, daß der Verfasser es unternimmt, Dörpfeld und sein Schulblatt nach mehreren Richtungen hin als die ärgsten Feinde einer gesunden Schulentwicklung hinzustellen, zwingt uns doch, seine Arbeit hier näher zu beleuchten. Diese Kritik greift allerdings den Kern seiner Ausführungen an. Unsre Leser werden dabei die erstaunlichen, aber leider nicht einzigartigen Methoden dieser „historischen" Forschung kennen lernen.

Die Grundzüge der Arbeit sind folgende: Das Hauptlehreramt ist eine Schöpfung des Westens, speziell des Bergischen, dessen Schulwesen im Vergleich zu dem übrigen Preußen (den alten preußischen Provinzen) auf einer recht tiefen Stufe stand. Als da drüben jenseits der Elbe durch Gründung von Seminaren die Lehrervorbildung längst in geordnete Bahnen gebracht und die Schule längst mit tüchtigen Fachleuten allgemein ausgerüstet war, da herrschte hier im Westen noch das Gehülfenwesen, eine Einrichtung, bei der nach dem Muster des Handwerks lediglich die im Amt stehenden Lehrer die berufliche Zurichtung des Nachwuchses besorgten. Den „Meistern" gegenüber befanden sich die Gehülfen in völliger Abhängigkeit; das Verhältnis der Über- und Unterordnung war damit als etwas Selbstverständliches gegeben und dauerte auch noch fort, als an die Stelle der Gehülfen allmählich die seminarisch vorgebildeten Lehrer traten. Das Hauptlehrertum wollte auf die Vorrechte, die früher einmal Sinn gehabt hatten, nicht verzichten.

Der eifrigste und erfolgreichste Verfechter des Hauptlehreramtes war Dörpfeld, er wollte das Gehülfenwesen für alle Folgezeit festlegen, ja er wollte es über die ganze Monarchie ausgedehnt haben. Um den Abstand zwischen Hauptlehrern und Lehrern möglichst zu vergrößern, suchte er die Lehrer im Gehalt zu drücken und in wirtschaftlicher Abhängigkeit von den Hauptlehrern zu erhalten, die letzteren aber zu heben; um die Lehrer auch beruflich abhängig zu machen, erfand er die Lehrerlaufbahn, die die Lehrer als unreif und der beständigen Gängelung durch die Hauptlehrer bedürftig charakterisiert. Als Kampfmittel für das Hauptlehrertum war auch das Evangelische Schulblatt gegründet worden, der Verein Evangelischer Lehrer und Schulfreunde arbeitete unter Dörpfelds Leitung zielbewußt für die Hauptlehrer. Freilich half das alles auf die Dauer nicht; die Verhältnisse waren glücklicherweise stärker als er.

Aber schon wirkte Dörpfeld auf andern Wegen für das Hauptlehrertum. Seiner „aufklärenden Tätigkeit" ist es zuzuschreiben, daß das Hauptlehreramt zweimal in Schulgesetz-Entwürfen festgelegt, daß es in Posen eingeführt wurde. Als er zu den Vorberatungen der „Allgemeinen Bestimmungen" zugezogen wurde, benutzte er die Gelegenheit, den Minister Dr. Falk im Sinne seiner Bestrebungen zu beeinflussen. So ist das Hauptlehreramt, das eine Schöpfung des schulgeschichtlich so außerordentlich rückständigen Westens ist, über die ganze Monarchie verbreitet worden. Auf Dörpfelds Anregung hin erließ der Minister die Instruktion vom 3. Januar 1874, durch die das Verhältnis zwischen Haupt- und Klassenlehrern für den Regierungsbezirk Düsseldorf geregelt werden sollte. Da diese Verfügung

aber den Hauptlehrern nicht genügte, so ruhten diese nicht, bis sie — natürlich Dörpfeld voran — die späteren Verschärfungen durchgesetzt hatten und ihre Alleinherrschaft über die Schule und die Lehrer besiegelt war.

Daß einem Manne von dieser Art und mit diesen Zielen *jedes Mittel recht* war, kann weiter nicht wundernehmen. Herr Dermietzel gefällt sich zwar im ganzen in einer sehr wirkungsvollen, zartfühlenden Zurückhaltung („wie Dörpfeld eigentlich wissen müßte"), aber wenn er auch Dörpfelds Schleichwegen nur soweit nachgeht, als unbedingt nötig ist, schließlich muß ein Ehrenmann doch auch einmal deutlich werden können, und so überführt er denn den Überlistigen *grober Fälschung*.

So lernen wir also den Mann kennen, dem seine Kollegen — trotz vielfach abweichender, ja entgegengesetzter Grundanschauungen auf pädagogischem und religiösen Gebiet — doch das Zeugnis einer aufrechten, ehrenhaften Persönlichkeit nicht versagt haben, dem die deutsche Lehrerschaft zur bleibenden Erinnerung ein Denkmal setzte und es weihte mit dem Spruch: „Dem mutigen Kämpfer für die Volksschule und ihre Lehrer." Damals hatte Herr Dermietzel seine Entdeckungen wohl noch nicht gemacht, sonst hätte er doch hervortreten und den Gefeierten als Schädling und Betrüger entlarven müssen. —

Diese geschichtswidrige Konstruktion kommt einem zu abenteuerlich und phantastisch vor, als daß man sich damit ernsthaft befassen möchte; es widerstrebt einem, zu einem Kämpfer in die Arena hinabzusteigen, dem es doch nur um einige Fechterkunststückchen, nicht aber um den heiligen Dienst der Wahrheit zu tun ist. Aber diese Veröffentlichung zwingt zu einer Entgegnung. Überwinden wir also unsern Widerwillen, versuchen wir dieses Knäuel von Wahrheit und Dichtung zu entwirren. Wenn es auch bei dem zur Verfügung stehenden Raume nicht möglich sein sollte, den ganzen Faden ablaufen zu lassen, so ziehen wir wenigstens hier und da ein Ende heraus, um dem Leser zu zeigen, „wie's gemacht wurde".

Die Ausführungen enthalten in sich schon manches, was dem aufmerksamen Leser, auch wenn er die Beweisstücke selbst auf Treu und Glauben hinnimmt, als ungereimt und widerspruchsvoll erscheinen muß. Aber im übrigen hat sich der Herr Verfasser die Aufgabe, ein geschlossenes und überzeugendes Bild zu geben, nicht leicht gemacht. Die Dörpfeldschen Schriften, die älteren Schulblattjahrgänge ist er aufmerksam durchgegangen, überall, auch in andern zeitgeschichtlichen Dokumenten, hat er eifrig gesammelt, und über diesem ganzen Wust von Notizen brütete sein geschäftiger Geist, da fügte sich bald Stein zu Stein und Bein zu Bein, und eine Gestalt nach der andern wuchs empor unter dem Zauberstabe des phantasievollen, mit großartigem kombinatorischem Talent begabten und vor keiner

Schwierigkeit zurückschreckenden Künstlers, der des einen Zieles sich stets bewußt war: den Urheber dieses unseligen Haders zwischen Haupt- und Klassenlehrern zu entlarven.

Wir prüfen im folgenden nach einigen Richtungen hin die Ausführungen des Herrn Verfassers auf ihren Wahrheitsgehalt näher. Damit unsre Leser nicht mit einer bloßen, doch schließlich mehr verdrießlichen als positiven Gewinn bringenden Kritik befaßt werden, wollen wir die Grundanschauungen Dörpfelds, wie sie sich dem unbefangenen Leser seiner Schriften darstellen müssen, nach bestimmten Gesichtspunkten ordnen.

Wie stand Dörpfeld zum Gehülfenwesen? Als Dörpfeld im Jahre 1849 Hauptlehrer in Barmen wurde, war es noch Sitte, daß die Lehrer bei dem Hauptlehrer im Hause wohnten. Für die Mängel und Schwierigkeiten dieser Einrichtung hatte Dörpfeld wohl Verständnis; wenn nach seiner milden, einen jeden in dem Recht seiner Eigenart verstehenden und tragenden Art auch in seinem eigenen Hause Mißhelligkeiten ferngehalten wurden, so kannte er doch die Reibungen und Spannungen, die für weniger kluge und gerecht denkende Menschen aus dem engen Beieinander vielfach entstehen mußten. Aber er sah darin nicht etwas Notwendiges, sondern etwas „Menschliches", eine Schwäche, die überwunden werden kann und muß, wenn etwas Wichtigeres auf dem Spiele steht.[1]) Er betonte es immer wieder, daß es sich bei allen diesen Dingen nicht um das Wohl und die Annehmlichkeit dieses oder jenes, sondern um das Wohl der Schule handele. Von diesem Gesichtspunkt aus erschien ihm, wenigstens in den früheren Jahren, als die Schulen noch klein und die Verhältnisse leicht übersehbar waren, als auch die Hülfslehrerstellen noch ausschließlich mit jüngeren Leuten besetzt werden konnten, die Zugehörigkeit der Lehrer zur Familie des Hauptlehrers als etwas Wichtiges und Zweckmäßiges.[2])

Gerade in den ersten Jahren seiner literarischen Tätigkeit war es ihm nicht so wichtig, die Abhängigkeit der Schule vom Staate, von der Kirche, von sozialen Bedürfnissen, als ihren Zusammenhang mit der Familie zu betonen. Und so fand er damals in der Familie das Vorbild für die ungebrochene Einheitlichkeit der Arbeit an einer und derselben Schule. Diese Einheitlichkeit und Gemeinsamkeit schien ihm nicht in dem Maße gewährleistet, wenn die Lehrer, wie das nachher bei den „Klassenlehrern" der Fall war, außer der Schule sich einmieteten. Nebenbei weist er gelegentlich darauf hin, daß die Zugehörigkeit zum Hausstand des

[1]) Siehe Schulblatt von 1867, S. 377!

[2]) Er wollte damit auch ein zu frühes Heiraten (vor dem 25. Jahre) und ein Versinken ins Lehrerproletariat verhüten (a. a. O. S. 378).

Hauptlehrers ihrem gesellschaftlichen Ansehen nur nützlich sein könne. Denn die damaligen Besoldungsverhältnisse zwangen sonst die jungen Leute, in Wirtshäusern und Kosthäusern Unterkommen zu suchen, in die sie nach ihrer Stellung und ihrem Beruf nicht paßten.

Es sei hier gleich bemerkt, daß später, als die Schulen größer wurden (Dörpfeld dachte sie sich drei-, höchstens vierklassig), und als die Zahl der kleineren Schulen im Verhältnis zu den andern so gering wurde, daß für die jüngeren Lehrer die Möglichkeit, in selbständige Stellungen zu kommen (bis zum 25. Jahre), ferner rückte, Dörpfeld sich nicht allein in diese Entwicklung fügte, sondern auch selbst an der Umwandlung der Hilfslehrer- in Klassenlehrerstellen mitwirkte.[1])

Neben dem eben dargelegten Begriff des Gehülfenwesens besteht noch ein anderer, älterer, der von jenem scharf unterschieden werden muß. Ursprünglich gab es ja eine Vorbildung durch Seminare nicht; die jungen Leute traten, oft selbst eben der Volksschule entwachsen, bei einem selbständigen Lehrer als Helfer ein. Bei dem „Meister" erhielten sie praktische Anweisung und auch Unterricht und wuchsen so zu „Gehülfen", den „kleinen Meistern", heran. Schon nach wenigen Jahren rückten sie in selbständige Stellungen ein. Auch später noch, als schon der geordnete Seminargang eingerichtet war, verwalteten die jungen Leute in der Regel zunächst solche Gehülfenstellen, um sich während dieser Zeit für das Seminar vorzubereiten. Solange nur wenig Seminare bestanden, mußten sich die Gemeinden mit jenen Gehülfen behelfen. Es war selbstverständlich Dörpfeld ein Anliegen, daß durch Errichtung weiterer Seminare eine bessere Vorbildung der Lehrer ermöglicht wurde; er hat auch oft genug die Regierung an diese Pflicht erinnert.

Von den Verhältnissen, wie sie zu Dörpfelds Zeiten bestanden, erhalten wir ein Bild, wenn Frau Carnap berichtet (Friedrich Wilhelm Dörpfeld. 2. Aufl. S. 135 f.): „Soviel ich mich besinnen kann, sind in den dreißig Jahren außer Vater 44 Lehrkräfte an der Schule tätig gewesen, und zwar 26 seminaristisch gebildete Lehrer, 2 Zöglinge aus dem Missionshause, 1 Theologe, 1 Philologe, 7 Aspiranten und 7 Lehrerinnen."

[1]) Schon 1867 schrieb er (Schulblatt S. 378): „Unter besonderen Umständen könnte das Gehülfensystem für die jungen Lehrer aber auch ungerechte Unzuträglichkeiten mit sich führen, nämlich dann, wenn die Zahl der unselbständigen Stellen in Vergleich zu den selbständigen so groß wäre, daß die jungen Lehrer etwa fünf und noch mehr Jahre im Hülfslehrerstande verbleiben müßten." Eine selbständige Stellung zu erlangen, das sollte nach Dörpfelds Meinung des jungen Lehrers Ziel sein. Auch wollte er ihn vor dem frühen Heiraten bewahren. Deshalb empfahl er, diese Hülfslehrerstellen nicht zu hoch zu dotieren. Daß ein gutes Auskommen gewährt werde, dafür trat er natürlich ein.

Sie fügt noch hinzu: „Die Aspiranten (mit einer Ausnahme) sowie die einzelnen andern Berufszweigen Angehörenden waren nur aushülfsweise für kürzere Zeit angestellt.“ [1])

So wenig wir uns auch für unsre heutigen Verhältnisse — vom Standpunkt der Schule — mit dem Gehülfenwesen in diesem eingeschränkten Sinne befreunden können, so wird niemand bestreiten, daß die methodische Unterweisung im Seminar auf einen ganz andern Boden fallen mußte bei jungen Leuten, die sich schon praktisch versucht hatten, und in denen durch die Schwierigkeiten der Schularbeit hundert Fragen geweckt waren. Auch war nicht zu unterschätzen, daß damals, als Präparandenanstalten noch fehlten, die jungen Leute die Jahre bis zum Eintritt ins Seminar in zweckmäßigster Weise mit einer solchen Gehülfentätigkeit ausfüllen konnten. Die Bedenken, die heute gegen diese Einrichtungen bestehen würden, wurden damals gemildert dadurch, daß die Gehülfen in ihrer beruflichen und gesellschaftlichen Unterordnung unter den Hauptlehrer, zu dessen Hausgenossenschaft sie ja gehörten, den nötigen Halt fanden.

Nach dem zuerst dargelegten Sinne des Wortes haben wir uns also unter „Gehülfen“ diejenigen Lehrer zu denken, die, sei es als „Seminariker“ oder als „Nichtseminariker“ zur Hausgenossenschaft des Hauptlehrers gehörten; sie hatten außer der freien Station ein festes Gehalt, während die Klassenlehrer außerhalb der Schule sich nach Belieben einmieteten und ein höheres Gehalt bezogen, von dem sie die Ausgaben für Wohnung und Beköstigung bestreiten mußten. — Nach dem andern Sinne des Wortes haben wir uns unter Gehülfen lediglich die „Nichtseminariker“ zu denken, und zwar nach der älteren Weise im Gegensatze zu dem selbständigen Lehrer, oder nach der späteren Weise im Gegensatz zu den seminarisch gebildeten Lehrern, die die erste Lehrerprüfung abgelegt hatten. Man könnte danach auch statt zweierlei dreierlei Bedeutungen des Wortes unterscheiden. Es ist wichtig, sich diese Unterschiede vor Augen zu halten, wenn es sich um Dörpfelds Stellung zum Gehülfenwesen handelt.[2]) Wir hörten, daß er in der früheren Zeit den Gehülfen, der zur Hausgenossenschaft des Hauptlehrers gehörte, dem selbständig wohnenden Klassenlehrer vorzog.

---

[1]) So günstig wie hier lagen die Verhältnisse freilich nicht überall. 1867 schreibt Dörpfeld im Schulblatt (S. 378): „In Elberfeld, wo etwa sechzig öffentliche evangelische Schulklassen sind, arbeiten zur Zeit an 25 solcher Aspiranten.“

[2]) Es ist übel, aber aus der geschichtlichen Entwicklung begreiflich, daß für die verschiedenen Begriffe nicht auch verschiedene Bezeichnungen gebraucht wurden. Dörpfeld sagt bald „Gehülfe“, bald „Hülfslehrer“. Wenn ich in meinen Ausführungen die Bezeichnung „Hauptlehrer“ anwende, so folge ich dabei dem Sprachgebrauch. Jene Hauptlehrer führten die Amtsbezeichnung „Lehrer“; so nennt sich Dörpfeld auf dem

Und so hat er auch — in seinen früheren Schriften — dem Gehülfen als dem Nichtseminariker eine bestimmte Stelle in dem Gange der Lehrerbildung gegeben. In der „Freien Schulgemeinde" — also im Jahre 1863 — unterscheidet er folgende Stufen (S. 160 f.):

1. Die Aspirantenschule, für die allgemeine Bildung. Eintritt mit dem 15. oder 16. Lebensjahr. Kursus zwei- bis dreijährig. Der Unterricht knüpft an die Lehrziele der Mittelschule an. Eine fremde Sprache als wahlfreies Fach.

2. Der praktische Vorbereitungskursus als Hülfslehrer, unter praktischer Leitung und Aufsicht des Hauptlehrers. Die Fortbildung leitet der Kreis-Schulinspektor. Dauer des Kursus ein bis zwei Jahre.

3. Das Seminar. Es hat vorwiegend für die Fachbildung zu sorgen, der Kursus ist ein- oder zweijährig.

Dieser Aufriß findet sich zuerst im Schulblatt von 1862 (S. 88). Zur Ergänzung diene noch einiges aus den „Wünschen rheinischer Lehrer" vom Jahre 1869. Das Vorseminar (so heißt hier die Aspirantenschule) nimmt Mittelhochdeutsch mit auf; die Realien haben mit dem Deutschen gleiche Stundenzahl; es werden einige Übungen im Unterrichten (mit schriftlichen Präparationen dazu) angestellt. Während des praktischen Kursus soll der Aspirant zur Stellvertretung (nur an mehrklassigen Schulen), zumeist aber als „eigentlicher Lehrgehülfe unter Aufsicht eines Hauptlehrers" verwandt werden.

Es ist hier nicht der Ort, das Für und Wider dieses Bildungsganges ausführlich zu erörtern, aber es muß doch betont werden, daß Dörpfeld damit seiner Zeit, — damals galten noch die Regulative —, ja in einigem auch den „Allgemeinen Bestimmungen" weit voraus war. Seine Forderungen beweisen, wie es ihm darum zu tun war, die Schule und seinen Stand dadurch zu heben, daß er diesen aufs beste für seine hohen Aufgaben ausrüstete.

Später ist er, jedenfalls mit Rücksicht auf die durch die „Allgemeinen Bestimmungen" erfolgte anderweitige Regelung der Lehrervorbildung, von Einzelheiten seines Planes zurückgetreten. Im Fundamentstück gibt es keinen „Hülfslehrer" im Sinne jenes Nichtseminarikers mehr. Als Hülfslehrer bezeichnet er hier den „Seminariker", also den, der die erste Lehrerprüfung abgelegt hat, aber provisorisch angestellt ist (S. 286).

Titelblatt des Evangelischen Schulblattes bis zum Jahre 1869. Die Bezeichnung „Klassenlehrer" hat ja auch schon eine eigentümliche Geschichte hinter sich. Bis vor kurzem waren manche sehr empfindlich, wenn sie sich mit diesem früher ganz gebräuchlichen Wort bezeichnet sahen; seit einiger Zeit nennen sich manche „Lehrer" mit Nachdruck wieder „Klassenlehrer".

Wie erscheint nach Herrn Dermietzel Dörpfelds Stellung zur Gehülfenfrage?

Herr D. schildert im Eingang seiner Arbeit die Entwicklung des Schulwesens im Bergischen und am Niederrhein. In diesem Abschnitt bezeichnet das Wort Gehülfe den Gehülfen im älteren Sinne; der Gehülfe war der Nichtseminariker, der (ähnlich wie der Handwerkslehrling) als Unterlehrer von dem eigentlichen „Lehrer" (damals noch nicht „Hauptlehrer") für seinen Beruf ausgebildet wurde. Zwar war schon, wie Herr D. berichtet, das Seminar in Mörs gegründet, aber die Gemeinden und besonders die Hauptlehrer wollten von den Seminarikern nichts wissen; das alte Helfersystem war wieder im Vordringen. Das dienstliche Verhältnis zwischen Lehrern und Gehülfen wurde im Jahre 1828 durch eine Regierungsverfügung geregelt, die nach den Ausführungen von Herrn D. lediglich die bisherigen Rechtsverhältnisse festlegte (N. W. L. 654). Über die folgende Zeit wird noch gesagt, daß das vertragliche Verhältnis sehr unsicher und die Abhängigkeit der Gehülfen sehr groß war. Das ist nun der geschichtliche Hintergrund für folgende Behauptungen:

„Sodann aber ist Dörpfeld von 1849 an bis zu seinem Tode der eifrigste Verfechter des Gehülfensystems gewesen, das er nicht nur seiner engeren Heimat erhalten wissen wollte, sondern dem er die weiteste Ausdehnung wünschte, womöglich über die ganze Monarchie, wenn auch in etwas veränderter Form. Es hätte nicht viel gefehlt, dann wäre das Gehülfensystem für die ganze Monarchie gesetzlich festgelegt worden. Der Ladenbergsche Unterrichtsgesetzentwurf sah die Anstellung von Hülfslehrern neben jedem ordentlichen Lehrer ausdrücklich vor (S. 8). Dörpfeld zur Seite stand geschlossen die ganze Hauptlehrerschaft des Niederrheins, die nach Landschaften zu gesonderten Vereinen zusammentrat. Der rührigste Verein war der bergische, der als „Bergische Lehrerkonferenz" in die Öffentlichkeit trat. In ihr vereinigten sich unter der Leitung Dörpfelds alle die Kräfte, die zielbewußt darauf hinarbeiteten, daß die Schulleitung den Hauptlehrern übertragen werde. Die erste Etappe zur Erlangung der Schulleitung war die Erlangung der Anerkennung des Hauptlehreramts durch die Behörde und die Ausdehnung desselben auf alle Schulen des Staates. Um ein eigenes Sprachrohr zu haben, schritten die Hauptlehrer zur Gründung des „Evangelischen Schulblatts" im Jahre 1857. In den ersten Jahrgängen veröffentlichte Dörpfeld hier seine „Beiträge zur Theorie des Schulwesens," die 1863 erweitert unter dem Titel „Die freie Schulgemeinde usw." in Buchform erschienen. Dörpfeld wollte das ganze Schulwesen auf das Familienprinzip gründen, wie es im Bergischen bestand, „wo sich das Schulwesen so naturwüchsig und doch nach einem gemeinsamen

Prinzip in einer Weise entwickelt hat, daß es keine Vergleichung mit andern Landschaften zu scheuen braucht." Und doch hörten die Hüter des Althergebrachten auch den Wurm in diesem Gebäude nagen, denn in manchen Gemeinden am Niederrhein schritt man dazu, die Hülfslehrerstellen in Klassenlehrerstellen mit festem Gehalt umzuwandeln. Hiergegen wandte sich Dörpfeld in der genannten Schrift. Die Grundgedanken derselben sind schon in den Bemerkungen der Redaktion zu einem Artikel über „Die Entwicklung des bergischen Schulwesens" enthalten im Evangelischen Schulblatt 1859 (S. 193). Er schreibt dort: „Nach unsrer festen Überzeugung ist die Schulverfassung des bergischen Landes derart, daß sie nach den verschiedensten Seiten hin in ihren Fundamenten als wahrhaft mustergültig bezeichnet werden darf." (A. a. O. 654).

Warum Herr D. das Jahr 1849 angibt, ist mir nicht klar, er selbst gibt dafür keinen Nachweis; vielleicht hat er dieses Jahr gewählt, weil Dörpfeld da nach Barmen kam. Aber das ist ja nebensächlich. Wie steht es aber damit, daß Dörpfeld der Verfechter des Gehülfenwesens gewesen sei, und zwar bis zu seinem Tode?" Wie muß der Leser an dieser Stelle nach dem angegebenen Zusammenhang das Wort verstehen? Doch nicht anders als in jenem handwerklichen Sinne, nach welchem der Gehülfe der Anfänger war, der sich lediglich durch die praktische Tätigkeit und unter Beihülfe des betreffenden Lehrers oder auch durch den Unterricht anderer Lehrer und des Schulpflegers für seinen Beruf vorbildete in einer Zeit, wo es Seminare noch nicht gab. Und dieser durch die Entwicklung längst überholten Einrichtung wollte Dörpfeld, der doch selbst durchs Seminar vorgebildet war, wieder zum Leben, ja zur allgemeinen Geltung verhelfen, und zwar, um dem Hauptlehreramt seine autoritative Stellung zu wahren! Es ist ja oben Dörpfelds Stellung dargelegt und gezeigt worden, daß bei ihm das Wort Gehülfe — der Entwicklung der Dinge entsprechend — einen zweifachen Sinn hat. In den älteren Schriften meint Dörpfeld damit den Lehrer, der in der Familie des Hauptlehrers wohnt. Natürlich dachte er dabei nicht an die Zeit, wo der Gehülfe bei seinem „Prinzipal" an demselben Tisch, bei demselben Licht saß und arbeitete, denn er forderte ausdrücklich für jeden Gehülfen ein besonderes Zimmer: „Ist im Schulhause nicht für jeden Hülfslehrer ein Zimmer disponibel, so wird eine Mietsentschädigung gegeben (Schulblatt 1867, S. 376). Danach konnte der Gehülfe im Sinne Dörpfelds auch außerhalb des Schulhauses wohnen.) Die Frage, ob diese Gehülfen Seminariker oder Nichtseminariker waren, kommt an dieser Stelle überhaupt nicht in Betracht. Dörpfeld hat unter seinen Lehrern ja auch die letzteren gehabt (unter 44 Lehrkräften insgesamt sieben „Aspiranten"), aber schon das angegebene Zahlenverhältnis beweist, daß er

die ausgebildeten Lehrer eher begünstigte, als zurückzudrängen suchte. In der Zeit, an die wir hier zu denken haben, waren, wie oben erwähnt, in Elberfeld unter 60 Lehrkräften 25 Aspiranten; und darauf weist Dörpfeld tadelnd hin. Daraus mag man erkennen, wie er zu dieser Sache stand. Und nun der andere Sinn des Wortes Gehülfe. Dörpfeld hielt die Seminarbildung für unerläßlich. Trotzdem wollte er den „Aspiranten" eine praktische Vorbereitung für den Seminarunterricht ermöglichen. Man mag über die Zweckmäßigkeit dieses Weges anderer Meinung sein, aber ich möchte den sehen, der aus einer Wertung der Dörpfeldschen Motive heraus behaupten wollte, es sei ihm darauf angekommen, auf diesem Wege die Lehrervorbildung möglichst zu beschränken und die Lehrer in Abhängigkeit zu halten. Herr D. hat den Leser über diese Stellung Dörpfelds nicht etwa bloß im Dunkeln gelassen, sondern er ruft durch seine Zusammenstellung gerade diese falsche und Dörpfelds entehrende Auffassung hervor. Er fügt freilich vorsichtig hinzu: „Wenn auch in etwas veränderter Form" (habe D. das Gehülfenwesen verfochten). Ja, auf die Form kommt hier eben alles an. Dieser Zusatz, der wohl eine Hintertür sein soll, ist zu einer Falle geworden, denn dadurch wird offenbar, daß Herr D. sich sachlich hinreichend unterrichtet hatte.

In welcher von beiden Bedeutungen man auch das Wort „Gehülfe" hier nehmen mag, man kann in keinem Falle sagen, Dörpfeld habe diese Auffassung „bis zu seinem Tode" festgehalten. Die Gehülfen in dem ersten Sinne waren für ihn abgetan, nachdem sie durch die Klassenlehrer ersetzt waren; daran hat er ja nach Herrn D.'s eigenem Zeugnis mitgewirkt. Und was die zweite Bedeutung des Worts angeht, so wurde schon darauf hingewiesen, daß es im Fundamentstück keine Gehülfen mehr gibt. Hier bezeichnet D. als „Hilfslehrer" die durch das Seminar vorgebildeten Lehrer, die provisorisch angestellt sind (die zweite Lehrerprüfung noch nicht abgelegt haben).

Was für Künste man auch anwenden mag, es wird nicht gelingen, Dörpfeld den Gehülfen (im rückständigen Sinne des Worts) anzuhängen.

Dörpfeld wollte nach Herrn D. das Gehülfenwesen „über die ganze Monarchie" ausgedehnt haben. „Es hätte nicht viel gefehlt," so wäre das auch geglückt. „Der Ladenbergsche Unterrichtsgesetzentwurf sah die Anstellung von Hülfslehrern neben jedem ordentlichem Lehrer ausdrücklich vor." Diese Stelle ist für Herrn D. außerordentlich bezeichnend. Der Unkundige muß doch denken, der Minister Ladenberg sei von Dörpfeld beeinflußt gewesen. Aber, so könnte man einwenden, das ist ja auch immerhin möglich; bei der außerordentlichen Rührigkeit Dörpfelds und seiner Leute ist das gar nicht von der Hand zu weisen. — Nun wurde der betreffende

Gesetzentwurf schon 1850 veröffentlicht! Hätte Herr D. dies Jahr angegeben (was viel wichtiger war als der Zusatz „§ 8"), oder hätte er nur das Wörtchen „schon" (der Ladenbergsche Gesetzentwurf) eingeschoben, so konnte kein Mißverständnis aufkommen. Welche Absicht Herr D. mit der vorliegenden Fassung gehabt hat, kann gar nicht zweifelhaft sein; jenes „es hätte nicht viel gefehlt" ist zu deutlich. Von hier aus gewinnt es auch Bedeutung, daß Herr D. Dörpfelds Eintreten für das Gehülfenwesen vom Jahre 1849 datiert. Auf diese Weise ließe sich — für den Unkundigen — noch immer eine Art von Priorität Dörpfelds retten.

Herr D. hält es für zweckmäßig, Dörpfeld als den einflußreichen Mann darzustellen, dem alle Türen offen standen. Das deutet ja schon die mitgeteilte Stelle an. Noch bestimmter sagt er das in einer späteren Bemerkung, die sachlich nicht hierher gehört, da sie sich nicht auf das Gehülfenwesen bezieht, die wir aus dem angegebenen Grunde schon hier heranziehen.

„Unter den Freunden der evangelischen Schule gab es Persönlichkeiten (Geistliche, Superintendenten, Generalsuperintendenten, Direktoren, Regierungs- und Konsistorialräte), die mit den obersten Spitzen der Behörden Fühlung hatten und dort D.s Vorschläge zur Prüfung unterbreiteten. Aus der Form des Aufsatzes: „Zur Reform des Volksschulwesens" (Ev. Schulblatt 1862,[1]) S. 70—91) geht hervor, daß er für die oberste Spitze des Unterrichtswesens bestimmt gewesen ist. D. läßt auch in den Grundgebrechen durchblicken, daß die Anerkennung des Hauptlehreramtes in den Unterrichtsgesetzen der Minister v. Bethmann-Hollweg und v. Mühler, sowie die Einführung des Hauptlehreramtes in Posen nach 1867 seiner aufklärenden Tätigkeit zuzuschreiben ist. Im Jahre 1852 wurde der Hauptlehrer auch an den Berliner Schulen eingeführt. Die Instruktion nennt ihn „den Ersten unter seinen Mitarbeitern". Es ist wohl nicht von der Hand zu weisen, daß das rheinische Hauptlehreramt auch hier als Vorbild gedient hat." (A. a. O. 691).

Bei den hier erwähnten Vorschlägen Dörpfelds handelt es sich um allgemeine Einführung des Hauptlehreramtes. Nun hat es ja glücklicherweise unter den „Geistlichen, Superintendenten" usw. immer Leute gegeben, die sich so weit von den Vorurteilen ihres Standes und den Irrtümern der Zeit freigemacht hatten, daß sie für Dörpfelds Anschauungen sich gewinnen ließen. Aber was waren diese wenigen, selbst wenn einmal der eine oder andere eine Fühlung mit der obersten Spitze gehabt hätte, gegen die vielen, die die Rechte der Kirche und des geistlichen Standes durch Dörpfeld schwer bedroht glaubten. Dann bedenke man die Dörpfeldsche Kampfes-

[1]) Nicht 1866, wie der Verf. irrtümlich schreibt.

weise. Hier sei nur an die Leidensgeschichte erinnert, deren Anklagen und Sarkasmen wie Keulenschläge empfunden werden mußten.

Was für eine Folgerung weiß Herr D. „aus der Form“ des Aufsatzes: „Zur Reform des Volksschulwesens“ zu ziehen! Dörpfeld hat seine Vorschläge in Paragraphen geordnet. Diese Form mag ja nicht gewöhnlich sein, denn sie ist nur möglich bei einem Schriftsteller, der wie Dörpfeld seinen Stoff bis in die Einzelheiten klar durchdacht und gegenwärtig hat. Darin war er ein Meister. Er gibt auch selbst den Grund für die von ihm gewählte Form an (sie erleichtert die Übersicht und das Zurechtfinden). Dieser Grund genügt meines Erachtens vollkommen. Hätte Dörpfeld aber mit seinem Entwurf nach oben Eindruck machen wollen, so hätte er doch nicht ungeschickter verfahren können, als indem er die Unzulänglichkeit desselben betonte (es „gehörten dazu juristische und noch andere Kräfte“) und als den Zweck seiner Arbeit den angab, daß „*das Schulwesen aus dem Staatsdiensthause entlassen werde*“ (S. 71). Mit solchen Wendungen gewinnt man doch wohl einen Minister nicht; das wußte sogar Dörpfeld. Aber Dörpfeld läßt, nach Herrn D., „in den Grundgebrechen ja selbst durchblicken,“ daß er ein Mann gewesen sei, auf den Minister hörten. Herr D. hütet sich trotz seiner sonstigen Genauigkeit, die betr. Stelle hier anzugeben; wir wissen aber schon, was wir über dieses „durchblicken lassen“ zu denken haben.

Für die Freunde und Kenner Dörpfelds wirkt die Rolle eines Inspirators für höhere und höchste Stellen, die Herr D. Dörpfeld zulegt, geradezu grotesk. Wie schmerzlich hat gerade Dörpfeld geklagt über Verständnislosigkeit bei hoch und niedrig. Er teilte damit eben das Los großer Männer, die ihrer Zeit vorauseilen. Daß man oben ihn nicht hören wollte, das war schon dadurch allein verständlich, daß seine Schriften ein Protest waren gegen Gouvernementalismus und Bureaukratismus. Wenn es Herrn D. gefällt, alle möglichen Maßnahmen der Regierung auf Dörpfelds Einfluß und Agitation zurückzuführen (wir sehen nachher, wie Dörpfeld sogar den hochherzigen und gerecht denkenden Falk dupiert und für die Hauptlehrerinteressen gewinnt), so kann das doch nur auf die Eindruck machen, die sich lediglich auf die Zusammenstellungen und phantasievollen Ergänzungen des Herrn D. verlassen.

Hier wäre noch die Beschuldigung, daß Dörpfeld den Lehrern das Gehalt nach Möglichkeit verkürzt habe, zu besprechen, doch zwingt uns der Raum, das zurückzustellen. Wir werden im folgenden darauf zurückkommen.

(Forts. folgt) Achinger.

Die 48. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen.

Von W. Rheinen-Wickrathberg.

Die Einladungsschrift zur 48. Hauptversammlung bot den Vereinsmitgliedern außer den üblichen Berichten, Mitteilungen und Bücherbesprechungen wieder zwei wertvolle größere Arbeiten:

1. Das Seelenleben des Kindes, von Töchterschullehrer Otto Foltz in Eisenach,
2. Das deutsche Prosastück und seine Bedeutung für die praktische Sprachbildung, von Rektor Linde in Weidenau (Sieg).

Am 28. Dezember wurden diese Arbeiten in der Hauptversammlung in Barmen, die trotz des kalten Wetters sehr gut besucht war, einer eingehenden, höchst anregenden Besprechung unterzogen.

Nach einer Begrüßungsansprache des ersten Vorsitzenden, Rektor Börger-Elberfeld, in der er besonders darauf hinwies, welche Stellung der Verein zu den schwebenden Fragen auf dem Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften zu nehmen habe, ergriff Herr Foltz das Wort, um die Besprechung seiner Arbeit über das Seelenleben des Kindes einzuleiten. Er führte dabei etwa folgendes aus: Der Satz Herbarts, die Psychologie und die Ethik seien die beiden Hilfswissenschaften der Pädagogik, ist, soweit die Psychologie in Betracht kommt, wohl Allgemeingut geworden; gegen sie werden keine Bedenken laut, wohl aber gegen die Ethik. Nach einem Wort Goethes bleibt dem Einzelnen die Freiheit, sich mit dem zu beschäftigen, was ihn anzieht, was ihm Freude macht, was ihm nützlich deucht; aber das eigentliche Studium der Menschheit ist der Mensch. Dieses Studium ist auch für den Pädagogen das wichtigste und umfassendste, aber zugleich das schwierigste. Wer sich davon überzeugen will, braucht nur einen Blick zu werfen auf den gegenwärtigen Stand der psychologischen Forschung. Lehrbücher der Psychologie schießen wie Pilze aus der Erde, und groß ist das Interesse für die psychologische Wissenschaft. Nicht nur in Deutschland, sondern auch in England, Frankreich und Nordamerika ist die Zahl bedeutender, von Wahrheitsliebe beseelter Männer, die sich die Erforschung des menschlichen Seelenlebens zur Lebensaufgabe gemacht haben, außerordentlich groß. Es muß aber jeden, der neu herantritt an diesen Zweig der Philosophie, überraschen, daß er so wenig übereinstimmende Lehren in den verschiedenen Lehrbüchern antrifft. Die Abweichungen gehen so weit, daß oft über grundlegende Begriffe, wie Aufmerksamkeit, Trieb, Wille, sinnliche Wahrnehmung u. a., ein Einvernehmen nicht hat erzielt

werden können. Diese Tatsache allein läßt schon erkennen, mit welchen außerordentlichen Schwierigkeiten die Psychologie zu kämpfen hat. Doppelt groß ist die Schwierigkeit, sobald es sich um die Erkenntnis des kindlichen Seelenlebens handelt. Es ist erfreulich, daß in der letzten Zeit der Erforschung des kindlichen Seelenlebens so große Aufmerksamkeit geschenkt wird; aber die Literatur, die sich im Laufe der letzten 25 bis 30 Jahre über sie entwickelt hat, erfordert jetzt schon ein langes, eindringliches Studium. Neben Büchern, die man als interessante Anekdotensammlungen bezeichnen könnte, besitzen wir viele andere, die von echt wissenschaftlichem Geiste getragen sind, und deren Verfasser sich die Schwierigkeit ihrer Aufgabe nicht verhehlt haben. Auf dem Gebiete der Kinderforschung stehen wir erst am Anfang einer Bahn, die uns in der Zukunft vielleicht zu höchst wünschenswerten Zielen führen wird. Es ist aber gut, die Schwierigkeit der Aufgabe und die Unzulänglichkeit der bisherigen Ergebnisse in den Vordergrund zu stellen, weil sonst Erwartungen gehegt werden könnten, die nicht in Erfüllung gehen, wodurch gerade dieser Teil der Psychologie eine Schädigung erleiden würde, die bedauerlich wäre. Wie groß die Erwartungen sind, die in manchen Kreisen durch die Kinderpsychologie wachgerufen worden sind, davon zeugte u. a. ein Artikel im Berliner Tageblatt vom 19. August 1908, in dem der erste Band von Meumanns Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik unter dem stolzen Titel „Die neue Erziehung" besprochen und empfohlen wurde. In der Tat ist das Streben nach einer Erneuerung des Erziehungs- oder sagen wir besser des Schulwesens in den weitesten Kreisen verbreitet. Wer mit Eltern seiner Schüler und Schülerinnen in Berührung gekommen ist, hat sich manchmal davon überzeugen müssen, daß sie sehr leicht geneigt sind, Fehler ihrer Kinder dem Lehrer zur Last zu legen und mangelhafte Erfolge des Unterrichts auf den Lehrer zurückzuführen, vielfach mit Unrecht. Die außerordentlich weit verbreitete und tiefgehende, häufig bis zur Leidenschaft gesteigerte Abneigung gegen die moderne Schule muß auf andere Dinge zurückgeführt werden. Der Schule müssen Schäden anhaften, die es begreiflich machen, daß ein Stück wie „Flachsmann als Erzieher" überall in Deutschland so begeisterten Beifall fand und so erregte Debatten hervorrief. Diese Mißstimmung gegen die Schule ist gewachsen gerade in einer Zeit, wo in Deutschland unter den pädagogischen Richtungen die Herbartsche Schule in allervorderster Linie stand, so daß der Gedanke naheliegen könnte, die Herbartsche Pädagogik mit verantwortlich zu machen für die augenblicklich herrschenden Mißstände. Dieser Gedanke müßte, wenn er in dieser Allgemeinheit ausgesprochen würde, mit der größten Entschiedenheit zurückgewiesen werden; denn weitaus nicht alle Lehrer Deutschlands sind Herbartianer. Auch ist mit dem Namen Herbart viel gesündigt worden; nicht alle, die sich auf ihn berufen, sind wirkliche Herbartianer. Aber die Mißstände auf dem Schulgebiete sind vorhanden, und die Sehnsucht nach einer Änderung und Besserung macht sich immer dringender geltend. Die Hoffnung, daß eine Besserung herbeigeführt werden kann, stützt sich nicht zum geringsten Teil auf die sogenannte Kinderpsychologie. Es unterliegt keinem Zweifel, daß ein erzieherisches Verfahren, das sich nicht auf die Kenntnis des kindlichen Seelenlebens gründet, keine segensreichen Erfolge davontragen

wird. Diese Kenntnis in weitere Kreise hineinzutragen, muß Pflicht der Pädagogen und eine der wichtigsten Aufgaben des Herbartvereins sein. Auf den reichen Inhalt seiner Arbeit in der Einladungsschrift, in der neben Prof. Neumanns Vorlesungen noch die Vorlesungen von Prof. Groos über das Seelenleben des Kindes gebührend berücksichtigt und empfohlen worden sind, ging Referent zunächst nicht weiter ein. Er berührte nur noch die Meinungsverschiedenheiten zwischen Herbart und Neumann über die Bildung des sittlichen Willens, und zwar über die Seite der Willensbildung, die man wohl als die formale bezeichnet. Bezüglich dieses Punktes besteht ein klaffender Gegensatz zwischen der Pädagogik Herbarts und jener Richtung, die neuerdings besonders durch Neumann vertreten wird. Neumann erhebt gegen Herbart geradezu den Vorwurf, er habe den Kernpunkt der sittlichen Willensbildung verfehlt, weil er ihn gesucht habe, wo er unmöglich zu finden sei, und weil er die Mittel, die sich für die Willensbildung im Schulleben darbieten, unbenutzt gelassen habe. Daß Herbart auf diese falsche Bahn gedrängt worden sei, hält Neumann für eine Konsequenz der Herbartschen intellektualistischen Psychologie, die als Grundlage des Seelenlebens nur Vorstellungen kennt und alle Seelenvorgänge — auch die Gefühls- und Willensregungen — im letzten Grunde auf Vorstellungen zurückführt. Ob das richtig ist oder nicht, ist eine Frage, die einer gründlichen Prüfung ebenso würdig als bedürftig ist. Sollten wir genötigt werden, diesen von Neumann erhobenen Vorwurf als berechtigt anzuerkennen, dann müßten wir eine ganz andere Stellung einnehmen zu vielen Lehrplanfragen und zur Auswahl und Behandlung der Unterrichtsstoffe. Die Gesinnungsstoffe, die Kulturstufen und die formalen Stufen würden dann nicht mehr die Bedeutung beanspruchen können, die sie in der Herbartschen Pädagogik tatsächlich erlangt haben. Sollten wir uns wirklich in einigen Punkten abwenden von den Anschauungen Herbarts, so braucht darunter die Verehrung des großen Mannes, der dem pädagogischen Denken eine Richtung gegeben hat, wie kaum ein anderer Philosoph, absolut nicht zu leiden. Seine mit Geist und Wärme geschriebenen Schriften enthalten eine solche Fülle weittragender Gedanken, daß es eine Freude und ein Gewinn ist, immer wieder zu ihm zurückzukehren — auch für den Herbartverein.

Diese Ausführungen des Referenten ernteten reichen Beifall und riefen eine lebhafte Besprechung hervor, in der besonders zwei Tendenzen deutlich in die Erscheinung traten. Die eine ging dahin, auf Irrtümer der Herbartschen Psychologie und die sich daraus ergebenden pädagogischen Folgerungen hinzuweisen und die Ansichten Neumanns als die richtigeren hinzustellen („von Herbart zu Neumann"); die andere zeigte das Bestreben, an Herbart festzuhalten und seine Anschauungen mit denen der experimentellen Pädagogen in Einklang zu bringen („Herbart und Neumann"). Es würde uns zu weit führen, hier näher auf die mancherlei Anregungen, die von den verschiedensten Seiten gegeben wurden, einzugehen; wir müssen uns deshalb auf die wichtigsten beschränken.

Über die Kinderpsychologie überhaupt wurden Stimmen laut, die den in sie gesetzten Erwartungen sehr skeptisch gegenüberstanden. Diese junge Wissenschaft wird erst dann auf bessere, für die Pädagogik gangbare Wege kommen, wenn sie sich nicht ausschließlich mit der Entwicklung des kind-

lichen Seelenlebens in den ersten Lebensjahren, sondern vor allem mit der Psychologie des Schulkindes beschäftigen wird; ein Blick in die Literatur der Kinderforschung zeigt, daß es auch immer mehr geschieht. Als eine reiche Fundgrube für das Studium der Kindesseele wurde die Lebensgeschichte von Helen Keller bezeichnet. Empfehlend wurde dabei hingewiesen auf die Schrift von Dr. W. Stern über Helen Keller (Berlin, Reuther und Reichard). Der Hauptpunkt, um den sich die Besprechung drehte, war die Frage der Willensbildung. Obwohl diese Frage unter Bezugnahme auf die Vorlage in der Einladungsschrift von verschiedenen Rednern in eingehendster Weise besprochen wurde, gelang es nicht, die Herbartschen und die von Meumann vertretenen Anschauungen in allgemein befriedigender Weise zu vereinigen. Kurzerhand ist diese Frage auch nicht zu lösen; bei ihrer Behandlung kommt es darauf an, die Begriffe formale Bildung überhaupt, formale Willensbildung und Bildung des sittlichen Willens klar auseinander zu halten. Bei der formalen Willensbildung im allgemeinen sind alle Unterrichtsfächer beteiligt; bei der Bildung des sittlichen Willens kommt aber auch das, was gewollt werden soll, mit in Betracht. Man tut Herbart unrecht, wenn man seiner Pädagogik stets den Vorwurf des Intellektualismus macht. Auch die Herbartianer wissen, daß der Gesinnungsunterricht allein die Kinder nicht zum sittlichen Handeln führt, sondern daß er nur sittliche Einsicht wecken kann. Weiter muß man bedenken, daß das Schulkind nicht das ganze Kind ist; der Einfluß der berufenen und unberufenen Miterzieher unter den Kameraden, im Elternhause und auf der Straße ist mit in Rechnung zu ziehen. Auch kann der Unterricht zunächst nur den Gedankenkreis bilden, während Regierung und Zucht mehr auf den Willen zu wirken imstande sind. Dem gegenüber betont Meumann die formale Willensbildung auch durch den Unterricht. Gewiß ist mit der sittlichen Einsicht noch lange nicht das Ziel der Willensbildung erreicht; die Hauptsache ist, daß das Kind der sittlichen Einsicht gemäß handeln lernt. Wichtige Mittel dazu sind die Gewöhnung, die fortgesetzte Übung und die dadurch erzielte Steigerung der Leistungsfähigkeit des Kindes, worauf unter den neueren Pädagogen gerade Meumann und Förster so großes Gewicht legen.[1]) Der Vorwurf Meumanns, die Herbartsche Pädagogik habe mit ihren „Gesinnungsstoffen" den Kernpunkt der sittlichen Entwicklung des Kindes verfehlt, führte hinüber zu einer Kritik der Herbartschen Lehre von der Entstehung der Gefühle und des Willens.

Verschiedene Fragen aus der Versammlung heraus veranlaßten den Referenten, in ausführlicher Weise seine persönliche Stellung zur Herbartschen Psychologie auseinanderzusetzen. Persönliche Erfahrungen in seiner Lehrtätigkeit und fortgesetztes Denken hätten ihn dazu gebracht, sich in einigen Punkten mehr und mehr von Herbart abzuwenden. Er bestritt vor allem die Richtigkeit der Ansicht Herbarts, daß das Gemüt seinen Sitz im Geiste habe, und daß Fühlen und Begehren zunächst nur Zustände der Vorstellungen seien und zwar veränderliche. Foltz hält es (mit vielen andern Psychologen) für ein vergebliches Bemühen, die Gefühle und Willensregungen auf die Wechselwirkung der Vorstellungen zurückzuführen. Dem gegenüber wurde von anderer Seite die Herbartsche Anschauung hochgehalten.

[1]) Man vgl. die Arbeit von Rektor Foltz in diesem u. dem vor. Hefte des Schulbl. A.

Weil hier Meinung gegen Meinung stand, wurde von anderen Rednern der Wunsch geäußert, diese Frage später noch einmal zu einem besondern Beratungsgegenstand im Herbartverein zu machen.

In der gedankenreichen Debatte wurden noch eine Menge wichtiger theoretischer und praktischer Fragen berührt, z. B. die Bedeutung der Selbstbeobachtung und der Beobachtung anderer gerade für den Pädagogen, weil die Lehrbücher der Psychologie fast nur in abstrakter Weise von der Seele, von Empfindungen, Vorstellungen, Anschauungen, Gefühlen und Willensregungen überhaupt rede; die Übung der Sinne bis zu einer Fertigkeit, die unser Staunen erregen muß (z. B. die Fähigkeit der Teppichweberinnen, Farbentöne genau zu unterscheiden und die Fähigkeit P. Felkes, Krankheitssymptome zu erkennen); die Steigerung der Leistungsfähigkeit durch die Anspornung des kindlichen Willens (Meumann führt in seinem Buche lehrreiche Beispiele dazu an); die Wichtigkeit des spielenden Experimentierens, durch das sich das Kind eine Fülle von Erfahrungen und Fertigkeiten aneigne; die Forderung neuerer Pädagogen, die Schule mehr zu einer Arbeitsschule umzugestalten; Meumanns Verwerfung der Märchen und biblischen Geschichten für den ersten Schulunterricht; endlich die Forderung einer geringeren Schülerzahl für die einzelnen Klassen (Schuldirektor Kortmulder aus Rotterdam wies dabei auf die durchschnittliche Zahl von 36 Schülern in vielen holländischen Schulklassen hin).

Im Schlußwort verteidigte der Referent noch einmal seine Ansicht über die Entstehung der Gefühle gegenüber derjenigen Herbarts. Er glaubt aber, daß die Gegensätze nicht so groß seien, daß sie notwendig zu einer Trennung der Geister führen müßten. Den Hauptzweck seiner Arbeit, die er auf Wunsch des Schriftführers übernommen habe, habe er darin gesucht, Anregungen zu geben und auf zwei wertvolle Werke über Kinderpsychologie hinzuweisen, aus denen wir Pädagogen viel lernen können.

Mit herzlichem Danke gegen den Referenten schloß der Vorsitzende um 1 Uhr den ersten Teil der Beratungen.

In der Nachmittagsversammlung wählte die Versammlung Herrn Rektor Hoppe-Solingen in den Vorstand. Darauf nahm der Referent für die Nachmittagsversammlung, Rektor Linde-Weidenau, das Wort zu einer kurzen Inhaltsangabe seiner Arbeit in der Einladungsschrift.

An der Hand dessen, was Sprachwissenschaft und Psychologie uns bieten, suchte er zunächst den Begriff der praktischen Sprachpflege klarzulegen. Bei der praktischen Sprachpflege kommt es darauf an, dem Schüler den Inhalt der Sprache anschaulich nahe zu bringen, ihm zu helfen, die in der Sprache zum Ausdruck kommenden Gedanken denkend zu verarbeiten und sich die Sprache durch selbsttätigen Gebrauch zum geistigen Eigentum zu machen. Wir hätten also bei der Sprachbildung, wie bei den formalen Stufen, ein Anschauen, ein Denken und ein Anwenden. Erzielen will die praktische Sprachbildung Sprachverständnis, Sprachfertigkeit und Sprachrichtigkeit oder „die Fertigkeit, die Gedanken über irgend einen Gegenstand bestimmt, klar und deutlich (Sprachverständnis) in richtiger Form (Sprachrichtigkeit) mündlich und schriftlich auszudrücken; dabei gebührt der mündlichen Sprachpflege als der wichtigeren vor der schriftlichen der Vorrang." Referent ging dann näher darauf ein, in welcher Weise das

deutsche Prosastück (neben einem guten Sachunterricht) zur Förderung der praktischen Sprachbildung beizutragen imstande ist, und wie das deutsche Prosastück des Volksschullesebuches beschaffen sein soll. Im Interesse der Sprachbildung sind an die Prosastücke unserer Lesebücher besonders vier Anforderungen zu stellen: 1. Sie dürfen den geistigen Standpunkt und den Sprachschatz der Schüler nicht zu sehr überragen; 2. sie müssen unter lebhafter Anregung der Phantasie und der Gefühle ein starkes Interesse wachrufen; 3. sie sollen des Kindes Gemüt warm berühren und wahre und gesunde Gefühle in seiner Seele erregen; 4. ihre Sprache muß mustergültig sein. Will man solche Prosastücke in rechter Weise fruchtbar machen für die praktische Sprachbildung, so muß man dafür sorgen, daß der sprachliche Inhalt und der logische Aufbau von den Schülern klar erfaßt, daß das so Erarbeitete eingeprägt und festgehalten werde, und daß die Schüler mit dem von ihnen erarbeiteten Kapital regen Handel treiben und das Erlernte vielseitig anwenden. Die hierbei am meisten in Betracht kommende Geistestätigkeit ist die Phantasie. Zum Schluß sprach sich der Referent noch näher aus über den schriftlichen Gedankenausdruck im Anschluß an den mündlichen und über die grammatischen und orthographischen Belehrungen im Sprachunterricht.

Dem mit Beifall aufgenommenen Vortrag schloß sich eine lebhafte Besprechung an, die bei der Reichhaltigkeit des behandelten Gebietes eine ganze Menge von Fragen aus der Methodik des deutschen Sprachunterrichts berührte. Man hört wohl sagen, unsere Schüler könnten nicht lesen. Das trifft auch zu, wenn man nicht allein an das mechanische Lesen denkt, sondern unter Lesen auch ein Lesen zwischen den Zeilen, ein lebendiges Auffassen des Sprachinhaltes und die Fertigkeit, ihn sprachgewandt wiederzugeben versteht. Lessings Wort: „Wer aus den Büchern nichts mehr lernt, als was in den Büchern steht, der hat die Bücher nicht halb genützt," gilt auch vom Sprachunterricht, namentlich in unserer Zeit mit der Unmenge von Büchern, Zeitungen und Zeitschriften. Wir können die Bücher gewöhnlich nicht auslesen und ihren Inhalt erschöpfen, weil wir zu viel lesen. Heute verführt das viele Lesen leicht zu einem geistlosen, oberflächlichen Lesen. Eine der wichtigsten Forderungen für den Sprachunterricht ist der Anschluß an den Sachunterricht. Es ist der naturgemäße Weg, den das Kind schon bei der ersten Entwicklung seiner Sprache einschlägt. Dieser Weg ist, wie Dörpfeld gezeigt hat, auch der fruchtbringendste für die praktische Sprachbildung. Im engsten Anschluß an den Sachunterricht lassen sich auch am besten onomatische Belehrungen geben. Von anderer Seite wurde darauf hingewiesen, bei onomatischen und etymologischen Erklärungen vorsichtig zu sein, und neben des Referenten Buch über Onomatik das Wörterbuch des größten Etymologen Deutschlands (Kluge, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache) warm empfohlen. Über einige Fragen war man geteilter Meinung, z. B. ob und in welcher Weise Prosastücke zu gliedern sind, ob Prosastücke auswendig gelernt werden sollen und in welchem Umfang und in welcher Weise Sprachlehre in der Schule zu treiben ist. Ein Redner ging in seinen Ausführungen in sehr spezieller Weise auf Einzelheiten ein und besprach u. a. die Minderwertigkeit mancher Lesestücke, die Verflachung der Ausdrücke in

manchen für Schüler schulgerecht gemachten Prosastücken, die Auswahl geeigneter Aufsatzthemen, das Nacherzählen, die richtige Erklärung bildlicher Ausdrücke und die Behandlung deutscher Gedichte im Sinne der Kunsterziehung. Einigen dieser Ausführungen trat der Referent in seinem Schlußwort entgegen. Wenn auch nicht in allen Fragen, die zur Besprechung kamen, eine Verständigung erzielt wurde, so waren die Beratungen doch höchst anregend und fruchtbringend.

Rundschau.

Verband deutscher evang. Schul- und Lehrervereine. Die gemeinsame Tagung des Schulkongresses und des Verbandes findet in diesem Jahre am 1.—4. Juni in Elberfeld statt. Für den Kongreß ist nach den bisherigen Verhandlungen ein einleitender Gottesdienst und Begrüßung in Aussicht genommen. Als Themata für die Verhandlungen sind bis jetzt festgelegt: 1. Einleitendes Wort: Past. Zillessen: „Was ist Wahrheit?" 2. Hauptlehrer Grünweller: „Das christliche und das modernistische Erziehungsideal." 3. Dir. Dr. Zange-Erfurt: „Die Charakterbildung auf den höheren Schulen."

Der **VI. religionswissenschaftl. Ferienkursus** findet in der Zeit vom 5.—7. April 1909 (Montag bis Mittwoch der Karwoche) in Bonn (evang. Gemeindehaus, Rathausgasse 2) statt. Es werden folgende Vorlesungen gehalten: 1. Geh. Konsist.-Rat Prof. D. Sachsse-Bonn: Die religiöse Erziehung der Jugend nach evangelischen Grundsätzen (Ziel, Mittel und Ausführung; dabei Stellung zu den brennenden Fragen, Verhältnis des Schulunterrichts zum Unterrichte des Pfarrers usw.). 2. Prof. D. Meinhold-Bonn: Die großen Propheten Israels (Moses, Amos, Hosea, Jesaias, Jeremias, Jesus). 3. Prof. Lic. Loeschke-Bonn: Alte und neue Forschungen über die Zusammenhänge des christlichen mit dem jüdischen und heidnischen Kultus. (Das Kirchenjahr und seine Feste, Abendmahls- und Taufliturgien usw.)

Von den Herren Dozenten werden folgende Bücher zur Vorbereitung empfohlen: a) Zu den Vorträgen von Herrn Geheimrat Sachsse: 1. Tuisko Ziller: Allgemeine Pädagogik. 2. Dörpfeld: Der didaktische Materialismus. 3. Sachsse: Die Lehre von der kirchl. Erziehung (Katechetik). b) Zu den Vorträgen von Herrn Prof. Meinhold: 1. Wellhausen: Israelit. und jüdische Geschichte (Berlin, Reimer. 10 M.). 2. Cornill: Der israelitische Prophetismus (Straßburg, Trübner. 1,50 M.). 3. Meinhold: Die Weisheit Israels (Quelle u. Meyer, Leipzig). 4. Beß: Religiöse Erzieher (Quelle u. Meyer, Leipzig). Anmeldungen zu diesem Kursus nimmt Rektor Engelhard-Köln, Pfälzerstr. 34, entgegen. Der Anmeldung ist der Betrag von 5 M. für die Teilnehmerkarte beizufügen. In diesen 5 M. ist der Jahresbeitrag pro 1909 für die Mitglieder der Vereinigung eingeschlossen. Diejenigen Mitglieder der Vereinigung, welche an dem Kursus nicht teilnehmen können, werden um Einsendung des Jahresbeitrages von 1 M. für das laufende Jahr gebeten. — Wie im Vorjahre ist bei den Königlichen Regierungen der Rheinprovinz für die Lehrer und Lehrerinnen, die zum angesetzten Termine des Kursus noch keine Ferien haben, Urlaub beantragt worden. Die Urlaubsgesuche sind rechtzeitig an die Behörde einzureichen.

Personennachricht. Herr Inspektor Flicker feierte am 17. Febr. sein 25jähriges Jubiläum als Leiter der Präparandenanstalt in Holzwickede. Die Feier lieferte den lebendigen Beweis, daß die treue Arbeit einer charaktervollen und ausgeprägten Persönlichkeit auch in unserer schnelllebigen Zeit ihres Eindrucks nicht verfehlt. Die Anstalt in Holzwickede entstand in den Kriegsjahren 1870/71 durch die Opferwilligkeit des Ökonomen Sephen in Rausingen, der nicht nur das Hellweger Erziehungshaus gegründet, sondern noch ein zweites Haus für ein Werk der Inneren Mission errichten ließ, das er dann auf den Rat des Pastors v. Bodelschwingh (damals in Dellwig) und anderer Männer für die Heranbildung tüchtiger Präparanden auf christlicher Grundlage bestimmte. Am 4. Januar 1884 trat der in Barmen als Lehrer tätig gewesene Inspektor Flicker ein. Die Anstalt hat während ihres Bestehens den Beweis erbracht,

daß sie trotz der geringeren Mittel voll und ganz die Konkurrenz der allmählich entstandenen staatlichen Anstalten aushalten konnte.

Die **Besoldungsvorlage** ist nun vom Abgeordnetenhause endgültig angenommen. Jetzt hat das Herrenhaus das Wort. Unsre Leser werden ja über die Einzelheiten des Gesetzes aus den Tageszeitungen hinreichend unterrichtet sein, zumal Änderungen der Kommissionsbeschlüsse laut Vereinbarung ausgeschlossen waren.

Eine starke Beunruhigung geht durch die größeren Städte, die den rechtlichen Anspruch auf staatliche Beiträge zu den Schullasten verloren haben. Zwar sind 7,7 Millionen M. eingesetzt, um für solche Verbände, die die Kosten allein nicht aufbringen können, Unterstützungen zu gewähren. Nicht allein von seiten der Regierung, sondern auch von einzelnen führenden Parlamentariern (z. B. dem Abg. Schiffer) sind beruhigende Erklärungen erfolgt. Trotzdem sind die Sorgen nicht behoben, und schon wenden sich die Städte an das Herrenhaus, damit dieses seine Zustimmung zu den betreffenden Bestimmungen versagt und einen gesetzlichen Anspruch auf Unterstützung festlegt.

Wer wird die Kosten zu tragen haben? Ohne Zweifel die städtischen Lehrer; denn unter diesen Bedenken und Sorgen werden die Städte mit Bewilligung von Ortszulagen sehr zurückhaltend sein. Es hieß schon, daß eine Anzahl von Städten sich geeinigt habe, solche Zulagen überhaupt nicht zu gewähren; diese Nachricht hat sich indessen nicht bestätigt.

Wenn die Lehrer über die Haltung der Mehrheitsparteien im Parlament vielfach recht unwillig waren, so muß sich ja nun bei den Städten, die durchweg unter liberalem Einfluß stehen, zeigen, was von den lehrer- und bildungsfreundlichen Zusicherungen zu halten ist.

Der preußische Kultusetat für 1909 weist eine Gesamtausgabe von 218 800 000 M. auf (19½ Millionen einmalige Ausgaben). Das Elementar-Unterrichtswesen erfordert 124 Millionen, 3 Millionen mehr als im Vorjahre. Es sollen errichtet werden 6 Lehrerseminare für evangelische Zöglinge in Elbing, Eilenburg, Einbeck, Recklinghausen, Rinteln, Essen, 4 Lehrerseminare für Katholiken in Myslowitz, Olpe, Essen und Euskirchen, 2 Lehrerinnenseminare für Evangelische in Crossen a. O. und Hohensalza, ferner 2 evangelische und 1 kathol. Präparandenanstalt.

Für die Schulaufsicht werden 19 (!) neue Kreisschulinspektoren im Hauptamt gefordert. Das Volksschulwesen im besonderen erfordert 104 799 000 M., fast 2 Millionen mehr als im Vorjahre. Diese Mehrkosten entstehen hauptsächlich durch größere Zuschüsse des Staates zu den Schullasten der Schulverbände, die sich aus dem neuen Besoldungsgesetz ergeben.

Für und wider Haeckel. Bekanntlich ist gegen Haeckel der Vorwurf erhoben worden, daß er, um seine Theorie über die Entstehung des Menschen zu stützen, eine Reihe von Embryonenbildern anerkannter Forscher gefälscht habe. Dr. A. Braß hat diese Beschuldigungen in einer Schrift, betitelt „Das Affenproblem“ wiederholt und begründet. Wir möchten dieselbe allen, die sich für diese Frage interessieren, bestens empfehlen. Sie bietet in 40 Abbildungen das ganze für den Gegenstand in Betracht kommende Material (Biologischer Verlag in Leipzig. Preis 1 M.). Haeckel hat schon geantwortet, freilich in seiner Weise, indem er die Fälschungen als unwichtige Abänderungen zugibt, dann aber nach Kräften über den Keplerbund, der ihn ja hier gar nicht angegriffen hat, herfällt. Es ist bezeichnend für den Geist unsrer politischen Presse, daß von einem großen Teil derselben diese unsachlichen Angriffe mit Behagen wiedergegeben, das Schuldbekenntnis Haeckels aber unterdrückt wird. Jetzt gerade geht eine Erklärung angesehener Biologen durch die Zeitungen, die zwar Haeckel nicht verteidigen wollen, aber — um so stärker den Keplerbund verurteilen! So wird's gemacht. Von den vereinzelten Stimmen gegen Haeckel mag eine hier eine Stelle finden. Prof. Dr. Otto Zacharias schreibt im „Berl. Tageblatt“ von Darwin: „Niemand war im Aussprechen von Behauptungen und Meinungen zurückhaltender als Darwin, und es lag ihm fern, seine Lehre zu einer förmlichen Weltanschauung zu erweitern oder über den ersten Ursprung der einfachsten Lebewesen eine Hypothese aufzustellen. Diesen naturphilosophischen Zug hat erst Haeckel in die Entwicklungslehre hineingebracht, indem er deren Konsequenzen zu ziehen für seine wissenschaftliche Pflicht erachtete. Aber hierbei überschritt er nicht bloß vielfach die Grenze einer zur Zeit möglichen Erfahrung, sondern zuweilen sogar die Bahnen der exakten Forschung. Er konstruierte mit der ihm eigenen künstlerischen Phantasie das hochstrebende Ideengebäude des „Monismus“

und überdarwinte die Lehre Darwins in manchen Stücken bis zur Unkenntlichkeit. Nach jener monistischen Weltanschauung geht alles in der Natur mechanisch-kausal (so autet das Schlagwort) zu! Das Leben der Tiere und Pflanzen ist demnach „nichts weiter" als das Produkt chemisch-physikalischer Kräfte; und der Mensch, dem es bei der besten Absicht nicht gelingen will, damit auch das Vorhandensein von Empfindung, Willen und Bewußtsein zusammenzureimen, erscheint dem enragierten Monisten als ein philosophischer Eigenbrödler, der noch etwas ganz besonders Feines für sich allein haben will. Gegen ein derartiges philosophisches Papsttum muß aber — gerade im Namen des großen und toleranten Forschers Darwin — zugunsten der allgemeinen Denkfreiheit energisch protestiert werden. Ganz zweifellos geht vieles im Organismus mechanisch-kausal vor sich; ja diese Vorgänge sind zur Zeit sogar die einzigen, die unserem Forschen wirklich zugänglich sind. Aber was die materiellen Moleküle ursprünglich dazu zwingt, sich in organische Formen zu ordnen, darauf gibt es von seiten der Wissenschaft bis jetzt keine Antwort. Ebenso unbekannt und rätselhaft ist es, wie Empfindung und Bewußtsein zustande kommen. Diesen Problemen gegenüber versagt alle Mechanik im Prinzip. Ebenso ist es völlig unmöglich, die Tatsache irgend eines Entwicklungsvorganges, der doch stets teleologisch ist und zu einem bestimmten Ziele führt, auf rein kausal-mechanische Weise zu erklären oder auch nur begreiflich zu finden. Je mehr wir über derartige biologische Tatsachen forschen und nachdenken, desto mehr gewinnt die Ansicht an Wahrscheinlichkeit, daß die Erscheinungen des Lebens nicht das Resultat molekular-mechanischer Prozesse sind, sondern daß sie ein eigenartiges Etwas darstellen, von dem wir noch nicht im entferntesten wissen, welcher Art der Zusammenhang zwischen ihm und den Stoffverbindungen ist, die eine Zeit lang als Lebensträger fungieren und dann Organismen genannt werden." Interessanter als das ganze Affenproblem ist uns die Frage, wie es möglich ist, daß anerkannte Forscher über dieselbe Sache so entgegengesetzt urteilen können. Oder sollten hier Anschauungen und Bestrebungen hineinspielen, die mit der Wissenschaft nichts zu tun haben?

Schulunredlichkeit. Einen interessanten pädagogischen Versuch hat unlängst ein Gymnasiallehrer, der seinen Namen wie seine Anstalt aus verschiedenen Gründen nicht nennen will, unternommen und darüber in den „Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum und für Pädagogik" berichtet. Um sich Klarheit darüber zu verschaffen, welche Stellung seine Schüler in Theorie und Praxis gegenüber der Schulunredlichkeit einnehmen, stellte der Lehrer in vier Klassen seiner Anstalt eine Umfrage in der Weise an, daß den Schülern mehrere Fragen vorgelegt wurden, die sie auf den Zetteln mit den Zeichen + (= ja) und — (= nein) beantworten sollten. Diese Zettel wurden in eine Mütze gelegt, durcheinandergeschüttelt, um so in wirksamer Weise das Abstimmungsgeheimnis zu wahren. Wenn es auch keineswegs ausgeschlossen ist, daß manche Schüler sich auf den Zetteln tugendhafter gaben, als sie in Wahrheit denken und handeln, so wird doch im ganzen das Ergebnis die Anschauungen, die über die Unredlichkeit bei unseren Schülern herrschen, richtig widerspiegeln. Es ergab sich, daß das Abschreiben von Hausaufgaben, die nicht zur Zensur einzureichen sind, nur von 17 Schülern verurteilt, von 59 dagegen als einwandfrei betrachtet wurde, während das Abschreiben der Hausarbeiten, bei denen Zensur stattfindet, 41 Mißbilligungen und 36 Freisprechungen fand. Das „Vergleichen" und „Umkorrigieren" der Hausarbeiten wirft nach Ansicht der Schüler gar keinen Makel auf den Täter, denn es fanden sich nur 8 tadelnde „Ja" gegen 68 „Nein"; auch das „Absehen" vom Nachbar im Extemporale wird offenbar zu den verzeihlichen Sünden gerechnet, da den 16 „Ja", die darüber den Stab brachen, 61 „Nein" gegenüberstanden. Ziemlich oft, nämlich 27 Mal, wurde der Gebrauch verbotener Hülfsmittel („Spicken") verurteilt. Daß die Notlüge zugunsten eines Kameraden in den Jahren der Kameradschaftlichkeit begeisterte Verteidiger fand, war zu erwarten, und so standen hier nur 18 mißbilligende „Ja" gegen 59 „Nein"; verwerflicher erscheint dem jugendlichen Kraftgefühl die Notlüge im eigenen Interesse, hier fanden sich nur 33 Verteidiger gegen 41 Tadler. Die Gefragten waren nach der Aussage des Lehrers alle gutherzige, offene Jungen. Wenn trotzdem die Täuschung der Lehrer von ihnen so vielfach als erlaubt betrachtet und danach gehandelt wird, so folgert der Verfasser daraus, daß es Sache der Schule sei, in Vorbeugung und Strafe diesem Zustande der jugendlichen Gemüter Rechnung zu tragen, und nicht auf jede solche Täuschung die Moralanschauungen der Erwachsenen anzuwenden, andererseits aber die Gelegenheit und den Anreiz zu solcher Unredlichkeit nach Möglichkeit zu vermindern.

Neue Bücher.

Busch, Hedw.: Reigenspiele und Reigen. 2. Heft. 2. Aufl. Gotha, Thienemann. Geb. 3,60 M.

— — Historisch-pädagogischer Literaturbericht über 1906. 15. Beiheft zu den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Berlin, A. Hofmann u. Co.

Bodesohn u. Wüster: Der Handwerker. Lesebuch für gewerbliche Fortbildungsschulen. Wittenberg, H. Herrosé. Geb. 95 Pf.

Rosenkranz, Fr.: Der Bäcker. Fachkundlicher Anhang zum Lesebuch für gewerbliche Fortbildungsschulen. Ebenda. 65 Pf.

— — Der Fleischer. Ebenda. 80 Pf.

Gefken, Prof. J.: Christliche Apokryphen. (Religionsgeschichtliche Volksbücher von M. Schiele.) Tübingen, Mohr. 70 Pf., geb. 1 M.

Loos, Dr. Joseph: Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. 3.—22. Lieferung. Wien u. Leipzig, A. Pichlers Witwe u. Sohn. 70 Pf.

Zelder, Franz: Zur Schulentlassungsfeier. Lied für dreistimmigen Schulchor. Königshütte O. S., Karl Vater. 1,20 M.

— — Unser Kaiser, unser Hort. Für vierstimmigen Männerchor. Ebenda. 60 Pf.

Kalender: Pädagogischer Taschenkalender und Ratgeber f. 1909/10. Osterwick (Harz) R. W. Zickfeldt. In Leinen geb. 0,75 M.

Pastels Lehrerkalender 1909. Breslau, Ferd. Hirt. 2 Teile geb. 1 M.

Eckart, Theod.: Friedr. Wilh. IV. 2. Aufl. Lissa, Eulitz. 1 (1,60) M.

Leberecht, Emil: Wie dienst du? 6. Aufl. Stuttgart, Evang. Gesellschaft.

Schulze-Berghof, Paul, Die Nationalbühne als Volks- und Reichstagssache. Leipzig, Eckardt.

Wieland, Fr. Joh.; Hamlet, eine philosophische Studie.

Pädagogische Abhandlungen, Bielefeld, Helmich.

Prof. Dr. Koch: Die Volks- und Jugendspiele. 0,40 M.

M. Ott: Die Bekämpfung des Alkoholismus in der franz. Volksschule. 0,40 M.

H. Drewke: Die Neugestaltung des erdkundlichen Unterrichts. 0,40 M.

Heimann, J.: Handbuch für Fortbildungsschullehrer. Breslau, Priebatsch. Geb. 2,80 M.

Gommel: Prophetengeschichten. Stuttgart, Evang. Gesellsch. 0,30 M.

Gerstenhauer: Ad. Diesterwegs Wegweiser. Breslau, Ferd. Hirt. Geb. 1,50 M.

Reinirkens, Joh.: Pflege des Sparsinns in Volks- und Fortbildungsschulen usw. Selbstverlag des Verf. 0,50 M.

Richter, Albert: Ziel, Umfang und Form des grammatischen Unterrichts. Leipzig, Hesse. 1 (1,25) M.

Ryle, D. John Charles: Auslegende Gedanken über die Evangelien. 1. Bd.: Evang. St. Matthäi. Frankfurt, O. Brandner. 3 M.

Mävers: Aufsätze für Volks- und Mittelschulen. Hannover, Carl Meyer. 2,50 (3) M.

Böttcher u. Kunath, Lehrgang f. d. Mädchenturnen. 4. Aufl. Ebda. 3 (3,60) M.

Leimbach-Schmidt, Leitfaden f. d. evang. Religionsunterricht Ausgabe A. I. Ebda. Geb. 2,80 M.

Prelle, Heinrich: Le commerçant, Lehrbuch der französischen Sprache für Handelsschulen. Ebda. geb. 2 M.

Lackowitz, Flora von Nord- und Mitteldeutschland. Berlin, Friedberg u. Mode. Geb. 2,80 M.

Polack, Friedrich: Brosamen. 4. Bd. 1. Abt. Wittenberg, Herrosé. 2,50 (3) M.

Mueller, Paula: Handbuch zur Frauenfrage. Gr. Lichterfelde, Runge. 2 (2,50) M.

Hefte zur Frauenfrage. Ebda.

1. Paula Mueller, Die Beteiligung der Frau an den sozialen Aufgaben der Gegenwart. 0,40 M.
2. S. von der Gröben, Frauenarbeit und Frauenwert. 0,40 M.
3. Paula Mueller, Die „neue Ethik" und ihre Gefahr. 0,75 M.

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschull. C. Achinger in Elberfeld-Hahnerberg.

Evangelisches Schulblatt.

April.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Dörpfeld und das Evangelische Schulblatt im Lichte der Geschichtsklitterung.

(Fortsetzung und Schluß.)

Dörpfeld und das Gehülfengehalt.

Soviel Dörpfeld sich auch um die Verbesserung der Lebensbedingungen der Schule und der Schularbeiter bemüht hat, die Gehaltsfrage tritt, das wird jeder zugeben müssen, in seinen Schriften sehr in den Hintergrund. Er redet zwar, wenn Zorn und Schmerz über die wirtschaftliche Not seiner Kollegen ihn packen, eine entschiedene Sprache; aber ihm waren diese Dinge nicht die wichtigsten, denn er vertraute fest darauf, daß, wenn Schule und Lehrer sonst die richtige Stellung im gesellschaftlichen Körper habe und die richtige Wertung finde, dann das andere von selbst kommen werde. Ihm stieg und fiel die Kunst mit dem Künstler.

An einer der wenigen Stellen, die von der Besoldung handeln, empfiehlt er nun gar ein nicht zu hohes Gehalt. Die betreffende Stelle findet sich im Schulblatt von 1867, S. 381. Er behandelt da die Frage, ob die Lehrer einer Schule einander nebengeordnet sein sollen, oder ob an der Spitze ein Hauptlehrer und neben ihm selbständig wohnende ihm untergeordnete Klassenlehrer sein sollen, oder ob drittens ein Hauptlehrer und Hülfslehrer, die bei jenem im Hause wohnen, sein sollen. Er verwirft den ersten Fall ganz, aus den beiden letzten schafft er eine Art Mittelweg. Der junge Lehrer kommt nach seinem Abgang vom Seminar zunächst zwei Jahre in die Familie des Hauptlehrers (provisorisch angestellt), für die beiden folgenden Jahre bis zur Ablegung der zweiten Lehrerprüfung läßt Dörpfeld die Frage, ob der Lehrer bei dem Hauptlehrer wohnen soll, offen. Nach vier Jahren aber (nämlich nach der definitiven Anstellung) soll der Lehrer (als „zweiter Lehrer") keine Verpflichtung mehr haben, bei dem Hauptlehrer zu wohnen. Über die Besoldung der Lehrer (der Hülfslehrer wie der zweiten Lehrer) sagt er, „daß dieselbe ausreichend sein müsse, jedoch

nur für die Bedürfnisse eines unverheirateten Mannes" (a. a. O. S. 381). Er will damit dem zu frühen Heiraten vorgebeugt wissen; auch solle der junge Mann so den Trieb in sich erhalten, nach einer selbständigen Stelle zu trachten. Dieses Ziel könne durchschnittlich mit dem 25. oder 26. Jahre erreicht sein (Vergl. S. 123 des vorigen Heftes!).

Er tritt dann dem Bedenken entgegen, daß möglicherweise an einer Schule bloß definitiv angestellte Lehrer sein könnten und dann die Gemeinde durch das Gehalt zu stark angespannt würde. In diesem Zusammenhang weist er darauf hin, daß die Gemeinde es ja in der Hand habe, dem vorzubeugen, indem sie die Stellen nicht so hoch besolde, daß die Lehrer nicht nach einem selbständigen Amt verlangten.

Das ist nun die Herrn Dermietzel so anstößige Stelle. Die Gründe Dörpfelds sind doch gewiß beachtenswert. Noch vor kurzem wurde in der „Pädagogischen Warte" darüber geklagt, daß die jungen Lehrer auf dem Lande sich sobald in die Ehe einfangen ließen und dadurch zu Schaden kämen. Und wenn Dörpfeld in den jungen Leuten den Trieb zur Fortbildung erhalten wollte, so dachte er dabei wohl auch an die Sorge, die er kurz vorher äußerte (S. 377), „daß die Hauptlehrer ihrem Posten hinlänglich gewachsen und dadurch (!) mit der benötigten Autorität versehen seien.[1]) Er ging von der Voraussetzung aus, daß die Lehrer mit 25 oder 26 Jahren in selbständige Stellen kommen und dann heiraten könnten.

Aber freilich, wenn man diese Einschränkung auf die vier ersten Dienstjahre fortläßt, wenn man etwa von den heutigen Verhältnissen ausgeht, so ist es leicht, Dörpfeld in den Verdacht zu bringen, er habe, um den Hauptlehrer zu heben, den Klassenlehrer möglichst beschränken wollen. Denkt man nicht heute allgemein, in der Regierung wie in der Lehrerschaft, über das Anfangsgehalt ebenso, wie es Dörpfeld tat? Soviel man auch an der Neuordnung der Lehrerbesoldung auszusetzen gehabt hat, — das habe ich bei keinem Kritiker gefunden, daß das Anfangsgehalt für einen verheirateten Lehrer sollte bemessen sein. Alle — mit Einschluß der Parteifreunde des Herrn D. — verlangen für den „unständigen" Lehrer (also etwa für die ersten vier Jahre) ein für einen Unverheirateten „ausreichendes" Gehalt. Im Schulblatt von 1874

[1]) Dörpfeld verfolgte bei seinen Schulplänen die berufliche Tüchtigkeit als einen der wichtigsten Punkte. So sagt er in den einleitenden Sätzen zu dem betreffenden Schulblattaufsatz: „Sodann hängt das Wohl des Schulwesens insgesamt vor allem von der Gediegenheit des Schulstandes insgesamt ab. Zu dieser Ausrüstung des Schulstandes gehört dreierlei: praktisches Lehrgeschick, standeswürdige Gesinnung und Haltung und eine gediegene allgemeine Bildung.

fordert Dörpfeld übrigens, den inzwischen veränderten Zeitverhältnissen folgend, für den „ständigen" Klassenlehrer ein angemessenes Gehalt nebst Familienwohnung. Es wird also auch bei der Frage des Klassenlehrergehalts vergeblich sein, Dörpfeld als Rückständigen oder als Feind der Klassenlehrer zu kennzeichnen.

Herr Dermietzel sagt S. 654, Dörpfeld habe sich in der „Freien Schulgemeinde" gegen die Umwandlung der Hülfslehrerstellen in Klassenlehrerstellen mit festem Gehalt gewendet. Der Zusatz „mit festem Gehalt" enthält eine Fälschung. An einer Stelle, auf die wir gleich noch zurückkommen, sagt Herr Dermietzel, daß die Hülfslehrer in Barmen 100 bis 120 Taler bezogen hätten. Diese Notiz wird er aus der „Freien Schulgemeinde" haben, wo Dörpfeld diese Zahl angibt mit dem Hinzufügen: „nebst freier Station." Also mußte Herr Dermitzel schon aus dieser Stelle wissen, daß auch die Hilfslehrer festes Gehalt bezogen, falls er sich das nicht als eine Selbstverständlichkeit so schon hätte sagen müssen. Dabei soll Dörpfeld, von dem er die Angabe über das feste Gehalt der Hilfslehrer hat, dem entgegengetreten sein, daß die Klassenlehrer festes Gehalt bekämen! („Hiergegen wandte sich Dörpfeld in der genannten Schrift," sagt Herr Dermietzel S. 654.)

Ferner soll bei dieser Umwandlung der Stellen Dörpfeld es mit verschuldet haben, daß das Gehalt so niedrig ausgefallen sei (S. 690), nämlich bloß 100—120 Taler betragen habe.[1]) Wie schon bemerkt, war das das Gehalt der Hülfslehrer; dazu kam die freie Station, was Herr Dermietzel wegläßt. Wieso soll nun Dörpfeld an diesen niedrigen Gehaltssätzen, die Herr Dermietzel für das Gehalt der Klassenlehrer ausgibt, die Schuld tragen? Herr Dermietzel sagt uns, daß die Hauptlehrer, wie Dörpfeld in den „Grundgebrechen" (S. 79) selbst berichtet, in dem Ausschuß der Schulkommission, der diese Gehaltsfrage zu regeln hatte, mitgewirkt haben. Ich muß Herrn Dermietzel selbst zitieren, denn diese Stelle ist für ihn außerordentlich bezeichnend: „Die Umwandlung der Hülfslehrerstellen in Klassenlehrerstellen ist nach Dörpfelds Zeugnis auch von diesem Ausschuß erledigt

[1]) Herr D. nennt zwar Dörpfeld nicht, er spricht da nur von den Barmer Hauptlehrern. Nach dem ganzen Zusammenhang macht er aber Dörpfeld in erster Linie verantwortlich für den Geist, „der in dem Korps tut leben" (S. 690). Vergl.: „Entsinnen wir uns auch hier der Dotierung der Klassenlehrerstellen in Barmen im Jahre 1866, an welcher der Ausschuß der Barmer Hauptlehrer mitgewirkt hat, so werden wir finden, daß sie ganz der Dörpfeldschen Anschauung entspricht." (N. W. L. S. 690.)

worden und zwar „zweckmäßig“ und „friedlich“. Vom Standpunkt der Klassenlehrer aus kann man dem nicht zustimmen. Die Angelegenheit war etwas „penibel“, sagt Dörpfeld; man ist versucht, hier den D.-Superlativ anzuwenden und zu sagen: „unanständig penibel“, wenn man bedenkt, daß Dörpfeld für die Aufsicht einer Schulklasse dem Hauptlehrer mindstens 50 Taler zuerkannt wissen will (Ev. Schulbl. 1862, S. 91)“ (N. W. L. S. 690).

Zunächst ist bemerkenswert, daß Dörpfeld, der nach Herrn Dermietzel bis an sein Ende das Gehülfenwesen verfochten haben soll, hiernach für die Umwandlung der Stellen in Klassenlehrerstellen tätig gewesen ist; denn wenn Dörpfeld, wie Herr Dermietzel sonst wiederholt zu verstehen gibt, hinter allen wichtigen Vorgängen im Barmer Schulwesen als der eigentliche Drahtzieher stand, so wäre dieser Fortschritt in erster Linie Dörpfeld zuzuschreiben. Diese Logik liegt freilich Herrn Dermietzel, der eben nur seine Zwecke verfolgt, fern, und so redet er denn gleich darauf von dem Mißerfolg des Hauptlehrertums, der darin bestand, daß die Regierung das Gehülfensystem aufhob!

Dörpfeld hat gerade damals, als er für das Gehülfenwesen eintrat, deutlich ausgesprochen, daß dasselbe an eine Zustimmung aller Beteiligten — auch der Gehülfen — solle gebunden sein. Im Schulblatt von 1867 (S. 377 f.), eben in der Arbeit, die Herrn Dermietzel wegen der Besoldung der „Unterlehrer“ so anstößig gewesen ist, bringt er die Schwierigkeiten der Lage der Gehülfen offen zur Sprache. Es war wahrlich nicht seine Art, etwas zu verheimlichen; er hat seinen „Spezialkollegen“, den Hauptlehrern, unangenehmere Dinge gesagt als den Klassenlehrern. Er spricht da von „selbstsüchtigen usw. Hauptlehrern“, in denen den Klassenlehrern „ihre Gebühr und Achtung geschmälert werde.“ Zwar meint er, wie die Familie des Hauptlehrers die Beschwerden eines größeren Hauswesens um der Sache willen tragen müsse, so müsse auch der Klassenlehrer sich in gewissem Maße zu schicken suchen. Aber er fährt dann fort: „Ein anderes aber ist es, wenn in den meisten Hauptlehrerfamilien der Sinn erstorben wäre, der um das Wohl des Standes willen auch eine unbequeme Last tragen kann; oder wenn die jungen Lehrer dergestalt von der Lust nach Unabhängigkeit oder nach frühem Heiraten usw. umgetrieben würden, daß sie den Segen des Gehülfenstandes nicht mehr zu würdigen wüßten. . . . In jedem dieser Fälle . . . würden dem Gehülfeninstitut zu einem gesegneten Gedeihen die wesentlichen Bedingnisse des Bodens, des Klimas und der Pflege fehlen: es müßte ohne alle Frage aufgegeben werden; denn was dabei verloren gehen könnte, das wäre doch

bereits verloren." — Kann man sich ein größeres Maß von Billigkeit und Verständnis denken, als es in diesen Worten sich kund tut? Hätten Dörpfelds Gegner davon nur den zehnten Teil, so würden sie sich hüten, ihm „Gebühr und Achtung zu schmälern."

Herr Dermietzel versteht sich, das muß ihm der Feind lassen, auf bissigen Hohn. Den Dörpfeldschen Ausdruck „penibel" mit seiner Steigerung könnte wohl keiner besser ausnutzen, als er es getan hat. Aber gerade diese giftigsten Pfeile fliegen auf den Schützen selbst zurück. Er gibt nämlich an einer späteren, etwas verlorenen Stelle (S. 707) eine Berichtigung seiner falschen Angabe bezüglich der 100 bis 120 Taler, indem er hier diese Summe einschließlich der freien Station als Gehülfengehalt bezeichnet, für die Klassenlehrer aber 275—350 Taler angibt! War das für die damalige Zeit so wenig, daß sich „die werdende Großstadt Barmen" (sic!) dessen hätte schämen müssen? Herr Dermietzel gefällt sich darin, die Schulverhältnisse des Westens als kläglich zu kennzeichnen; er versäumt nicht, bei einem Zitat, wo von den besser dotierten Stellen des Westens die Rede ist, ein vielsagendes Fragezeichen zu machen. Aber was für Zahlen aus dem Osten will denn Herr Dermietzel den 275 bis 350 Talern in Barmen gegenüberstellen? Eine eingehende statistische Vergleichung würde für den Osten dieselbe Rückständigkeit dartun, die bis auf den heutigen Tag besteht. Warum sind damals so viele Lehrer aus dem Osten nach dem Westen gekommen? Nach Herrn Dermietzels Darlegung zu schließen, um unter Verzicht auf die reichliche Besoldung in den Schulstellen des Ostens dem darniederliegenden Schulwesen des Westens aufzuhelfen! Ich will für die damaligen Verhältnisse hier nur ein paar Zahlen geben. Im Schulblatt von 1859 (S. 21) wird aus Königsberg berichtet, daß dort zwei neue Schulstellen (Armenschull.) mit einem Gehalt von 200 (!) Talern (für Verheiratete 230 (!) Taler) errichtet worden seien.[1]) — Ferner gibt Tews in Reins Enzyklopädie (1. Aufl. I. S. 352) eine Tabelle über das Durchschnittsgehalt in den alten preußischen Provinzen. Dort heißt es bei dem Jahre 1861: In den Städten 846 M., auf dem Lande 548 M., Durchschnitt 634 M. In Barmen war also damals das durchschnittliche Gehalt rund 100 M. höher, nämlich 940 M. Nach derselben Quelle gab es im Jahre 1891 (!) unter 21009 städtischen Lehrern 2318 mit einem Gehalt von 751—900 M. und 2306

[1]) Es wird noch bemerkt, daß die Regierung wegen Überfüllung der Klassen die Einrichtung von acht Klassen verlangt hatte (die Stadt errichtet davon 2!). Der Berichterstatter fügt noch hinzu: „Man traut seinen Augen nicht, wenn man das lieset und dabei sich erinnert, daß dieser Ort seit vielen Jahren in den Zeitungen als einer der ersten Vorkämpfer für kirchlichen und politischen „Fortschritt" gepriesen worden ist.

mit 991—1050 M. (nebst freier Wohnung und Feuerung). Herr Dermietzel wird doch wissen, wo im preußischen Staat man die Orte mit diesen Gehältern zu suchen hat. — Darnach kann Dörpfeld die Verantwortung für die 275—350 Taler gut tragen. Dazu kommt noch, daß er nicht nach Belieben in den Stadtsäckel greifen konnte (so allgewaltig war er — trotz Herrn Dermietzel — in Barmen nicht) sondern nach Personen und Verhältnissen sich richten mußte. — Aber jenes Gehalt von 100—120 Talern paßt zu schön in das damals von den Hauptlehrern regierte Barmen. Die Dotierung entspricht nach Herrn Dermietzel „ganz der Dörpfeldschen Anschauung."

Wie steht es nun mit den 50 Talern, die nach Herrn Dermietzel der Hauptlehrer für jede beaufsichtigte Klasse als Zulage haben sollte. Herr Dermietzel findet die Forderung ja „unanständig penibel". Dörpfeld hat an der betreffenden Stelle (Schulblatt von 1862, S. 51. Es ist der „Gesetzentwurf", aus dem Herr Dermietzel, wie oben erwähnt, eine Staatsaktion macht) für das Gehalt selbst gar keine Zahlen angegeben. Wenn nun die Schulen höchstens dreiklassig sein dürften,[1]) so hätte der Hauptlehrer zu dem Minimalgehalt 50—100 Taler hinzubekommen. Solange man das eigentliche Grundgehalt der Dörpfeldschen Forderung nicht kennt, läßt sich über die Angemessenheit dieser Zulage nichts sagen; aber wenn man neben ein Klassenlehrergehalt von 100—120 Talern diese Hauptlehrerzulage — etwa mit 7 multipliziert — stellt, so gibt das ein recht wirkungsvolles Bild.

Nun entzieht Herr Dermietzel ja selber diesen Ausführungen und dieser Gegenüberstellung die Grundlage dadurch, daß er später — wie oben bemerkt — berichtigend den fast dreifachen Betrag für das Klassenlehrergehalt angibt. Die Tatsache dieser falschen Angabe ist an sich schon, um in Herrn Dermietzels Sprache zu reden, recht penibel. Noch penibler ist es, daß er diese falschen Angaben zu so scharfen Sarkasmen ausgebeutet und daß er daraus Folgerungen gezogen hat, die einen Ehrenmann wie Dörpfeld in den Augen jedes billig denkenden Lehrers mit einem häßlichen sittlichen Makel behaften. Daß aber Herr Dermietzel es nicht für seine Pflicht hält, diese Schlußfolgerungen mit dem Ausdruck des Bedauerns zurückzunehmen, — wie soll man das bezeichnen? Dazu reicht meiner Meinung nach nicht einmal jener Dörpfeldsche „Superlativ" aus. Dieses Verhalten zwingt uns, seine Beschuldigungen als Anwürfe zu bezeichnen; Herr Dermietzel macht es uns unmöglich, seine falschen Angaben als bloße Irrtümer aufzufassen. Zur Ehre seiner Freunde nehmen wir an, daß das, um mit seinem Zitat zu reden, nicht der Geist ist, „der in dem Korps tut leben".

[1]) Vier Klassen waren damals für Dörpfeld eine Ausnahme.

Dörpfeld als Vorkämpfer der Hauptlehrerschaft.

Unter einem Vorkämpfer für das Hauptlehrertum müssen wir uns nach dem Bilde, das Herr Dermietzel davon gibt, einen Mann mit einer Herrschernatur vorstellen. Von dieser Art war nun Dörpfeld gewiß nicht. Zwar hat er von frühen Jahren an in seinem Kreise eine führende Stellung gehabt; viele haben sich ihm untergeordnet. Aber das geschah infolge seiner außerordentlichen Überlegenheit, und die Unterordnung war eine völlig freiwillige. Er führte wohl meist das Wort, denn alle empfanden, daß von ihm zu lernen sei; aber ich habe noch keinen Menschen gesehen, der so geduldig, so innerlich teilnehmend und verstehen wollend zuhören konnte. Er bewies da das Gegenteil von einer Herrschernatur. Was für ein Parteiführer hätte ein Mann von seinen Gaben werden können! Aber welches war denn seine Partei? Welches war das Ende seiner Lebensarbeit? Eine Saat auf Hoffnung!

Es herrschte nach vielfachen Zeugnissen in Dörpfelds Hause eine Freiheit der Gesinnung und Lebenshaltung, die auch für uns Fortgeschrittene noch vorbildlich sein dürfte. Wenn gegenteilige Züge zu berichten wären, so würden diese längst ans Tageslicht gezogen sein, das werden auch die Gegner Dörpfelds zugeben. Denn wenn die damaligen Zeiten auch harmloser waren als die heutigen, in denen, wie Herr Dermietzel einmal hervorhebt, das Notizbuch eine so garstige Rolle in den Standeskämpfen der Lehrer gespielt hat,[1]) so würde doch gewiß der flüchtige Stift manches haben festgehalten, falls überhaupt etwas dieser Art zu berichten gewesen wäre.

Was veranlaßte denn Dörpfeld, so nachdrücklich für das Hauptlehreramt einzutreten, wenn es das Bedürfnis nach Herrschaft nicht war? Nun, die Gründe liegen ja offen zutage. Es wurde schon früher Bezug genommen auf die Ausführungen Dörpfelds über „die Stellung der Lehrer an mehrklassigen Schulen" (Schulblatt von 1867, S. 375 ff. Vergl. S. 141 dieses Heftes). Er beginnt da mit dem bezeichnenden Satze: „Der Lehrer ist um der Schule willen, nicht die Schule um des Lehrers willen da. Somit darf nicht zuerst gefragt werden, was ist dem Lehrer bequem oder unbequem, sondern: was frommt der Schule? Der Ver-

[1]) „Hatten bisher die kleinen Schwächen und Verfehlungen des Hauptlehrers nur Gelegenheit zu einigen witzigen oder auch boshaften Bemerkungen gegeben, so wurden sie vielfach von jetzt an mit Angabe von Tag und Stunde festgestellt. Konnte man doch dem Aufseher seines sittlichen Lebenswandels gelegentlich mit gleicher Münze zahlen, wenn er Verfehlungen seiner Untergebenen zur Anzeige brachte. Das Notizbuch spielte deshalb in Gerichtsverhandlungen und bei amtlichen Vernehmungen eine beklagenswerte Rolle" (A. a. O. S. 743).

gleichung der verschiedenen Systeme schickt er einige allgemeine Gesichtspunkte voraus, die seiner Meinung nach bei der Beurteilung vor allem beachtet werden müssen. An der Spitze finden wir da die Frage: Bei welcher Einrichtung ist die Einheit der Schularbeit und des Schullebens am meisten garantiert? Dieser Gesichtspunkt ist überaus wichtig, und nach meiner Meinung hat Dörpfeld eine ganz richtige Entscheidung getroffen, wenn er bei der Wahl zwischen dem Hauptlehrersystem und dem einer völligen Koordinierung der Lehrer das erstere vorzog. Über den Grad der Unterordnung bezw. Abhängigkeit der Lehrer ist damit noch nichts gesagt; soviel ist ja aber früher schon bemerkt worden, daß der ältere (definitiv angestellte) Lehrer nach Dörpfelds Meinung ganz anders gestellt werden müßte wie der Anfänger. Anfangs forderte Dörpfeld, wie oben bemerkt, nicht bloß Einheitlichkeit, sondern auch Familienhaftigkeit des Lehrkörpers, welch letztere er am sichersten durch das Gehülfensystem, freilich „in etwas veränderter Form", gewährleistet glaubte.

Ein anderer Gesichtspunkt aber weist auf etwas hin, was die Lehrerschaft bis in unsre Gegenwart hinein stark beschäftigt. Jenes alte System der Koordinierung hat lediglich Bestand gehabt auf dem Boden der unfreien Schule. Diejenigen, die jene alte Ordnung des Ostens als Ideal uns vorhalten, verschweigen, daß jene Lehrer dem Schulvorstande, bezw. dem Vorsitzenden desselben, der die Aufsicht und Leitung der Schule inne hatte, unterstellt waren. Es ist also durchaus nicht so, als hätte man damals lediglich die Wahl gehabt zwischen der völligen Unabhängigkeit (bei der Koordinierung) und der Abhängigkeit beim Hauptlehrersystem. Nur unter Voraussetzung einer solchen berufsfremden Leitung ist jene vorgeblich so ideale Einrichtung zu verstehen, denn es ist in jenen Zeiten doch niemand eingefallen, die Schule der geistlichen Hand zu entreißen und dem Kollegium koordinierter Lehrer auszuliefern.[1]) Wenn es nach harten, erbitterten Kämpfen gelungen ist, in den Kreisen der Geistlichen und der Behörden dem Gedanken der freien Schule den Weg frei zu machen, so darf man doch wohl daran erinnern, daß daran gerade der von Herrn Dermietzel als so überaus rückständig charakterisierte Westen ein großes Verdienst hat. Sind es doch die rheinischen evangelischen Synoden gewesen, die zuerst, und zwar fast einstimmig, für Aufhebung der geistlichen Schulaufsicht sich ausgesprochen haben. Diese Tatsache kann nicht abgelöst werden von der Schulgeschichte des Westens. Hier hatten schon in alten Zeiten

[1]) Wo zuerst im vielgerühmten Osten Schulen mit eigenen Leitern entstanden, da wurden die Rektoren aus den Theologen und andern Akademikern genommen; den Lehrern wagte man diese Stellen nicht anzuvertrauen, man ließ sie hübsch in — der subordinierten Koordination!

Behörden und Eltern das Vertrauen zu den Lehrern, daß genug unter ihnen zu finden wären, geeignet für die Leitung der Einzelschule. Die letzte Konsequenz war noch zu ziehen, nämlich dem Hauptlehrer den letzten Rest der zuletzt nur dem Scheine nach von der Kirche geübten Aufsicht als dem Fachmann zu übertragen. So ist das von Dörpfeld vertretene Hauptlehrertum ein wichtiger Faktor in der freiheitlichen Entwicklung der Schule und unsres Standes gewesen.[1]) (Vergl. die Ausführungen Dörpfelds über die „kopflosen" Schulen in den „Gutachten" S. 49 f.)

Die Schulgeschichte hat Dörpfeld recht gegeben. Sollte die Schule ein Eigenrecht gewinnen nach langer Zeit der Bevormundung, so konnte dies nicht dadurch geschehen, daß man die bisherige Leitung durch die Geistlichen einfach aufhob, sondern nur dadurch, daß man sie ersetzte, nämlich durch die des Hauptlehrers.

Dörpfelds Kämpfe für das Hauptlehreramt waren nicht zuerst und nur in sehr beschränktem Maße Auseinandersetzungen mit den Klassenlehrern, sondern mit den „geborenen Lokalschulinspektoren." Er kannte ja überhaupt nur einen Lehrerstand, nicht einen Hauptlehrer- und einen Klassenlehrerstand; dergleichen würde er für eine Ausgeburt des Wahnsinns gehalten haben. Zu seiner Zeit lagen die Verhältnisse noch so, daß es jedem strebsamen Lehrer möglich war, eine selbständige Stellung schon in frühen Jahren sich zu erwerben. Und als die Verhältnisse sich zu verschlechtern drohten durch Gründung der großen Schulsysteme, da trat er dem nach Kräften entgegen, unter dem Widerstand derer, die an dem Klassenlehrer heutzutage so schwer tragen und doch immerfort bemüht sind, durch ihre Schulorganisation einen solchen Stand herauszubilden. Als diese Übel in den späteren Jahren Dörpfelds mehr und mehr hervortraten, da ließ er seine Grundanschauungen nicht fahren, denn er ging davon aus, daß man, um den Stand gesund zu erhalten, nur das Grundübel, die großen Schulsysteme, zu beseitigen habe.[2])

---

[1]) Man vergleiche damit den Standpunkt des Herrn Dermietzel. Nachdem er S. 764 mitgeteilt hat, daß im Jahre 1895 die Rektoren Sitz und Stimme im Schulvorstand erhalten haben, fährt er fort: „Damit war eine alte Forderung der niederrheinischen Hauptlehrer erfüllt worden. (Schade, daß der unermüdliche Kämpe Dörpfeld diese Freude nicht mehr erlebt hat, er starb 1893)." Da haben wir die Solidarität des Standes vom Standpunkt des „Klassenlehrers" in Reinkultur.

[2]) Jetzt liegt die Sache so: Dörpfeld verlangt kleine Schulen, bei denen die Abhängigkeit der Lehrer lange nicht so groß ist, wie bei größeren, da dort nur wenig „reglementiert" zu werden braucht und die Einheitlichkeit sich zumeist durch unmittelbaren persönlichen Verkehr wahren läßt. Seine Gegner verlangen große Schulen

Dörpfeld hat in der Verteidigung des Hauptlehreramts gegen staatlich-kirchliche Fremdherrschaft gelegentlich scharfe Worte gefunden; aber er führte diesen Kampf mit der „eifersüchtigen Liebe" eines, der für das Recht und die Ehre seines Standes (*nicht des Hauptlehrer-, sondern des Lehrerstandes*) eintrat. — Man möge einmal in seinen Schriften Stellen aufzeigen, wo er gegen die Klassenlehrer in irgend einer Weise scharf geworden wäre.[1])

Dörpfelds Lebensarbeit ging wahrlich nach einer andern Richtung. Wer ihm nachsagt, er habe in einer eifrigen Verteidigung der Ehrenstellung des Hauptlehreramtes seinen Ehrgeiz gesucht, der schätzt ihn eben ein nach seinem eigenen Maßstab. Wer aber die Zeit noch mit erlebt hat, wo er in psychologischen, ethischen, biblischen Kränzchen Lehrer *aller* Stellungen um sich versammelte, der weiß aus unmittelbarer Anschauung, daß bei ihm bloß die Tüchtigkeit und Ehrlichkeit etwas galt.

Das Evangelische Schulblatt als Kampforgan der Hauptlehrer.

Nach Herrn Dermietzel stand vor fünfzig Jahren die Hauptlehrerschaft des Westens geschlossen im Kampfe gegen die Klassenlehrer, an ihrer Spitze Dörpfeld. Die Hauptlehrer (sic!) gründeten das „*Evang. Schulblatt*" für diesen ihren Kampfeszweck, diesem diente auch die „*Bergische Lehrerkonferenz*," der „*Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde*." Diese Behauptungen des Herrn Dermietzel sind vollkommen aus der Luft gegriffen. Sie bilden ein würdiges Seitenstück zu der oben besprochenen kunstvollen Herabminderung des Klassenlehrergehaltes, bloß daß er hier versäumt, sich hinterher zu berichtigen. Er hält es auch nicht der Mühe wert, diese Behauptungen irgendwie zu begründen. Die Schulgeschichte des Niederrheins verzeichnet lediglich folgende Tatsachen: 1. Dörpfeld vertrat in seinen Schriften zur Schulorganisation (natürlich auch in seinen Schulblattartikeln) das Hauptlehramt, 2. er (die Hauptlehrer, sagt Herr Dermietzel) gründete das Evangelische Schulblatt, 3. Dörpfeld war ein Vorstandsmitglied des Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde. (Die „Bergische Lehrerkonferenz" mag hier unberücksichtigt bleiben; Dörpfeld hat zu ihr nur in loser Beziehung gestanden). Was versteht unser Geschichtsforscher aus diesem Material zu machen! Um mit dem letzten zu beginnen: Herr Dermietzel schreibt: „Dörpfeld war sich bewußt,

(die achtklassigen sind ihnen noch Zwergschulen!), und da die damit verbundenen Leiden ihnen schmerzhaft werden, machen sie — Dörpfeld verantwortlich!

[1]) Der einzige Artikel in einer etwas schärferen Tonart („Bis hierher und nicht weiter!" S. 689 der N. W. L.) im Schulblatt von 1861 (S. 137) ist nicht von Dörpfeld geschrieben.

daß eine Änderung der Schulverfassung nur auf dem Wege der Gesetzgebung zu erreichen war, ... deshalb schuf er sich in dem Evangelischen Lehrerverein und dessen Spitze, dem Verein der evangelischen Lehrer und Schulfreunde, eine Organisation, durch welche er eine Resonanz für seine Ausführungen erhielt" (S. 691). Zunächst wird jeder diese Stelle so verstehen, als habe Dörpfeld den Verein gegründet. Welchen Sinn könnte sonst der Ausdruck „schuf sich eine Organisation" haben? Man muß hier doch an die Organisation, die der Verein nach seinem Statut und den Absichten der Gründer hatte, denken. Nun ist der Verein im Jahre 1848, vor Dörpfelds Wirksamkeit, gegründet.[1]) Die Behauptung des Herrn Dermietzel könnte zur Not noch den Sinn haben, daß auf Dörpfelds Betreiben die Organisation entsprechend geändert wäre. Aber dergleichen ist auch nicht geschehen. — Dann könnte man zu Herrn Dermietzels Gunsten noch annehmen, er habe sich im Ausdruck vergriffen und Organisation statt Organ gesetzt. Aber ein solches Versehen ist sehr unwahrscheinlich, denn Herr Dermietzel beweist eine ganz außerordentliche Gewandtheit in der Wahl seiner Worte. Es bleibt für mich hier als Wahrscheinlichkeit nur das übrig, daß der Leser der N. W. L. annehmen soll, Dörpfeld habe den Verein für seine Zwecke ins Leben gerufen.

Aber wie wäre es denn mit der Behauptung, Dörpfeld habe den Verein zu einem Kampforgan für das Hauptlehrertum gemacht? Auch das muß als unwahr zurückgewiesen werden. Der Verein hat sich auch mit Dörpfelds Schulorganisation befaßt, seine Mitglieder standen in dieser Frage auf Dörpfelds Seite, Dörpfeld hatte im Verein einen überwiegenden Einfluß. Das ist alles. Aber der Verein hat nach Dörpfelds Eintritt seine Ziele nicht geändert, die Vereinsarbeit hat dieselben Aufgaben verfolgt wie vordem. Der Verein hat sich selten mit Dörpfelds Schulorganisation, noch weniger mit der Hauptlehrerfrage befaßt. — Was für ein Licht würde die Behauptung des Herrn Dermietzel, wenn sie zutreffend wäre, auf die zahlreichen Nichthauptlehrer unter den Mitgliedern werfen? Der Verein wandelt sich zum Kampforgan für die ehrgeizigen Pläne der Hauptlehrer, und diese Mitglieder haben nichts dagegen einzuwenden! Ich kann Herrn Dermietzel versichern, daß es solche Leute auf unserer Seite nicht gibt.

Und nun das Evangelische Schulblatt. Auch hier müßte man eigentlich zunächst Herrn Dermietzel den Beweis für seine Behauptung abfordern. Aber wir wollen nicht darauf warten, daß er ihn liefere. Möglicherweise genügt ihm auch da die Tatsache, daß unter den Schul-

[1]) Dörpfeld hat an den Vorberatungen zur Gründung in keiner Weise teilgenommen; er wird überhaupt erst im zweiten Vereinsjahr als Mitglied aufgeführt.

blattartikeln manche sind, die von der Schulorganisation und damit — im Sinne Dörpfelds — vom Hauptlehreramt handeln. Das Schulblatt ist als eine Fortsetzung der von Zahn herausgegebenen, im Jahre 1853 aufgegebenen Schulchronik zu betrachten. War Zahn ein Agitator für die Hauptlehrersache? Ich kenne keine einzige Arbeit Zahns über die Hauptlehrerfrage. — Anregung zur Gründung des Schulblatts gaben Provinzialschulrat Dr. Landfermann und Professor Hülsmann; der Mitherausgeber war Lehrer Kötter in Ruhrort. Ich könnte noch die Mitarbeiter der ersten Jahrgänge aufzählen, unter all diesen kein Name, den man als Agitator für das Hauptlehrertum in Anspruch nehmen könnte, meines Wissens nicht einmal einer, der über die Sache etwas geschrieben hätte. Wenn Herr Dermietzel sonst noch, bei andern Mitarbeitern, weitere Arbeiten gefunden hätte, so hätte er sie sicher herangezogen. Und diese Männer sollten es nicht gemerkt haben, was für einem Agitator sie sich auslieferten! Aber Herr Dermietzel scheint das zu glauben, wie er denn überhaupt — wir hören nachher mehreres davon — Dörpfeld eine ganz ungewöhnliche Fähigkeit der Suggestion zuschreibt.

Man sehe die einzelnen Jahrgänge des Schulblatts durch; es sind nur wenige darunter, in denen die Hauptlehrerfrage überhaupt vorkommt. Wie wenig weiß Herr Dermietzel aus allen den Bänden anzuführen! Und er hat sorgfältig gesucht. Oder man sehe auf die Art, wie die Frage behandelt wird. Wenn Dörpfeld agitatorisch hätte vorgehen wollen, wenn er überhaupt von der Minderwertigkeit der Klassenlehrer durchdrungen gewesen wäre, wie ihm Herr Dermietzel dies andichtet, dann wäre er ganz anders verfahren. Nehmen wir einen solchen Fall aus der Gegenwart. Ein Herrn Dermietzel bekanntes Blatt arbeitet agitatorisch gegen das Hauptlehrertum, bezw. Rektorat. Welche Mittel werden da beliebt? Es wird eine Art von chronique scandaleuse des Rektorats aufgetan, unausgesetzt werden Beiträge geliefert, die die Beschränktheit, Eitelkeit, Herrschsucht der Rektoren dartun sollen. Auf diese Weise arbeitet die Agitation! Wo findet Herr Dermietzel im Schulblatt dergleichen? Er hat bis jetzt nichts gefunden, darauf kann man die Hand ins Feuer legen, sonst hätte er es vor allem Volk auf die Leine gehängt. Der einzige Artikel, der überhaupt ins Einzelne der schwebenden Differenzen geht (siehe oben: „bis hierher und nicht weiter") ist nicht von Dörpfeld. Also Dörpfeld ist kein Agitator, der das Schulblatt zu einem „eigenen Sprachrohr" des Hauptlehrertums gemacht hat. Ist er es dennoch, dann hat dieses Handwerk seitdem gewaltige Fortschritte gemacht, oder er war gegen die Neueren ein elender Stümper.

Und welche Meinung müßte man von den Lesern des Schul-

blatts haben, von denen nämlich, die zu den „Klassenlehrern“ gehörten. Diese waren wohl so beschränkt, daß sie es gar nicht merkten, wie sie an dem Karren der „Alleinherrscher“ mitzogen, daß sie als Träge, ihres Amtes ohne die höhere Leitung Unfähige (als solche hat ja Dörpfeld nach Herrn Dermietzel die Lehrer immer charakterisiert und behandelt) in diesem Blatt heruntergemacht wurden? — Auch jetzt noch halten viele der „Klassenlehrer“ treu zu uns? Hat sich das Blatt seitdem geändert? Das wird man nicht sagen können, denn auch jetzt noch kommen ab und zu — gerade wie vor fünfzig Jahren — Artikel, in denen an der Notwendigkeit des Rektorats festgehalten wird. Dazu hält es ja die N. W. L. gelegentlich für ersprießlich, das Evangelische Schulblatt als Organ der Rektoren vor ihren Lesern zu charakterisieren. So geschah es im vorigen Jahre, daß diese Zeitung in Nr. 48 einen Artikel des Schulblatts, als dessen Verfasser der Herausgeber gezeichnet hatte, als eine Kundgebung aus Rektorenkreisen kennzeichnete. Dieses Mittelchen hat nichts geholfen; unsre Leser kennen unser Blatt und fallen auf Derartiges nicht so leicht herein. Wenn nun auch heute noch das Schulblatt Lehrer aller Kategorien zu seinen Lesern zählt, so wird sich wohl Herr Dermietzel wundern, wie das möglich ist. Ich kann ihm sogar verraten, daß wir unter unsern Abonnenten Vertreter der „Elberfelder Beschlüsse“ haben. Und warum ist das möglich? Weil das Schulblatt heute wie zu Dörpfelds Zeiten diese Fragen in sachlicher Weise, die einem jeden das Seine zu geben und die Gegensätze nicht hetzerisch zu verschärfen, sondern zu versöhnen sucht, behandelt, weil es überhaupt die Gesamtinteressen des Lehrerstandes vertritt.

Wenn Herr Dermietzel derartige Behauptungen ohne jeden Nachweis im Vertrauen auf den guten Glauben seiner Leser in die Welt setzt, so ist das doch reichlich leichtfertig gehandelt; ein Vorwurf, der innerhalb unserer Kritik seiner historischen Studie freilich noch nicht der schlimmste ist.

Dörpfeld und der Minister Dr. Falk.

Dörpfeld wurde — vor Erlaß der Allgemeinen Bestimmungen — von Dr. Falk zur Schulkonferenz im preußischen Unterrichtsministerium zugezogen. „Von seiner Tätigkeit in der Kommission hat man wenig erfahren. Sicher ist aber, daß er maßgebende Kreise für die Hauptlehrerfrage am Niederrhein zu interessieren gewußt hat, was später ein Barmer Hauptlehrer, Neuburg, auf der Generalversammlung des Liberalen Schulvereins zu Iserlohn andeutete (Ev. Schulbl. 1884) und Dörpfeld selbst zugibt.

(Bd. 10 f. W. 208)."[1]) Diese Stelle gibt eine kleine Probe von Herrn D.s Zuverlässigkeit als Geschichtsforscher. „Man hat von D.s Tätigkeit wenig erfahren." Man kann diesen Satz auf verschiedene Weise deuten. Er gewinnt Licht durch die folgenden Ausführungen, wonach D. die Gelegenheit wohl zu benutzen verstanden hat, den Minister für seine Lieblingsidee (Hauptlehreramt) zu interessieren. In dieser Zusammenstellung kommt aus dem harmlosen Satz gleich die kleine Nadelspitze heraus. Daß D. in einer großen Konferenz über die Kommission und seine Beteiligung darin berichtet hat, mag Herr D. nicht wissen. Daß D. aber auch im Schulblatt über Einzelheiten jener Verhandlung gesprochen und weiteres damals in Aussicht gestellt hat, wenn er dazu Zeit fände, weiß Herr D. wohl, denn er zitiert ja selbst aus jenem Schulblattartikel (1872). Danach hat D. keine Veranlassung gehabt, über jene Tätigkeit einen Schleier zu breiten.[2]) „Neuburg deutet an." Was denn? Die Stelle lautet (a. a. O. S. 40): „Zudem wissen wir, daß der Minister Falk auf der ministeriellen Konferenz im Jahre 1872 ausdrücklich sagte, daß bis dahin jeder Schulgesetzentwurf, welcher im preußischen Ministerium bearbeitet worden sei, auch die Notwendigkeit des Dirigentenamtes anerkannt habe." Herr D. hat wohl daran getan, die Stelle nicht mitzuteilen, sonst würde man eben gesehen haben, es handle sich hier um eine bloße Fiktion des Herrn D. Denn N. deutet darin gar nichts an über die geschickte unterirdische Tätigkeit Dörpfelds auf der Konferenz. Wer die Äußerung des Ministers nimmt ohne die Absicht, etwas hineinzulegen, um es nachher herauszuholen, der wird den Eindruck haben, daß dem Minister das Hauptlehreramt schon wichtig geworden war aus seinen Vorstudien für die neuen Bestimmungen.[3]) Von

[1]) Man vergleiche: „D. läßt auch in den „Grundgebrechen" durchblicken, daß die Anerkennung des Hauptlehreramtes in den Unterrichtsgesetzen der Minister von Bethmann-Hollweg und von Mühler, sowie die Einführung des Hauptlehreramtes in Posen nach 1867 seiner aufklärenden Tätigkeit zuzuschreiben ist." So Herr D. a. a. O. 691. Wir haben diese Behauptung schon früher (S. 130 des vor. Heftes) beleuchtet. — 1872 schrieb D. (Biographie Dörpfelds von Frau Carnap. 2. Aufl. S. 260) an einen Freund über die an ihn ergangene Einladung zur Konferenz, daß er sich darüber freue, angesichts der Vergangenheit, wo selbst ein Minister Bethmann-Hollweg nicht einem solchen Gedanken (Leute aus dem Lehrerstande über das Schulgesetz zu hören) zugänglich war. „Und daß die Zentral-Schulbehörde von meiner Arbeit im Dienst der Volksschule einmal ein wenig Notiz nimmt — wenn diese günstige Auslegung zulässig ist — darf mir auch willkommen sein."

[2]) Mancherlei Interessantes über Dörpfelds Tätigkeit auf der Konferenz bietet die schon erwähnte Biographie von Frau Carnap S. 260 ff. Zudem sind die Protokolle der Verhandlungen ja veröffentlicht.

[3]) Vielleicht hat er die „Regelung des städtischen Armenschulwesens (Volksschulwesen) Berlins" vom Jahre 1825 (!) gekannt, in der es heißt: „Die Hülfslehrer sind

einer Beeinflussung durch D. vollends ist überhaupt kein Wort gesagt. „Was Dörpfeld selbst zugibt." D. berichtet im Schulblatt von 1872 (S. 297 ff.), er habe auf der Konferenz die dreiklassige Schule als die normale, d. h. als die mittlere Gestalt der Volksschule vorgeschlagen. In der Begründung kommt dann der Satz vor: „In der mehrklassigen Schule muß die Einheit (die in der einklassigen von selbst da ist) künstlich hergestellt werden: durch einen genauen Lehrplan, durch die Konferenzen[1]) der Lehrer und durch eine leitende Aufsicht. Dabei muß immer noch vorausgesetzt werden, daß die Lehrer sich verständigen können, — eine Vorbedingung, die man wohl wünschen, aber nicht „machen" kann." Das ist alles; oder weiß Herr D. noch eine andere Stelle. Was gibt denn Dörpfeld da zu? Etwa, daß er dem Minister oder der Konferenz das unvermeidliche Hauptlehreramt empfohlen habe? Er spricht ja nicht einmal von dem Hauptlehrer. Er gebraucht den Ausdruck: die leitende Aufsicht; denn es gab ja Schulen genug, die gar keinen Hauptlehrer hatten, sondern wo der Pfarrer als Vorsitzender des Schulvorstandes und Ortsschulinspektor diese Stelle vertrat. D. hätte gegen die Logik gehandelt, wenn er bei einer Besprechung über die Schulverhältnisse der Monarchie lediglich vom Hauptlehrer als dem einzig möglichen Schulleiter hätte sprechen wollen.

Möglicherweise hat der Minister auf diese Bemerkung Dörpfelds hin nachher die oben mitgeteilte Äußerung über das Hauptlehreramt getan, obgleich das nicht wahrscheinlich ist. Bei Herrn D. ist die Sache umgekehrt: Erst hat Neuburg aus der Schule geplaudert, und da hat Dörpfeld, daraufhin gestellt, wohl oder übel Farbe bekennen müssen. Das liegt nämlich in dem Ausdruck „zugeben". Die Erzählung des Herrn D. ist, wie man sieht, vollkommen erdichtet.

Man könnte diese kleine Leistung des Herrn D. ja übergehen. Aber sie ist nicht bloß überaus bezeichnend für seine Art, Geschichte zu machen;

---

den Hauptlehrern untergeordnet und verpflichtet, ihren Anweisungen hinsichtlich des Unterrichts und der Disziplin streng Folge zu leisten. Bei mißfälligen Wahrnehmungen auch in Bezug auf das sittliche Leben der Hülfslehrer haben die Hauptlehrer der vorgesetzten Behörde zur weiteren Veranlassung sofortige Mitteilung zu machen." Herr D. kann aus dieser Stelle entnehmen, daß es mit der Koordinierung im Osten stellenweise schlecht bestellt war und daß es etwas voreilig war, die Subordinierung der Klassenlehrer zu einer Erfindung des Westens zu stempeln. — Nebenbei noch: Nach dieser Berliner „Regelung" erhielten die Hülfslehrer der Haupt- und Residenzstadt 120 Taler und waren auf Kündigung angestellt. Man vergleiche damit die „werdende Großstadt Barmen" des Herrn Dermietzel (oben S. 144).

[1]) Hier sind also schon die Konferenzen erwähnt, die Herr D., wie wir noch sehen werden, in der Regierungsverfügung vom 3. Jan. 1874 entdeckt hat, um daraus ein „Konferenzrecht" zu konstruieren.

sie ist auch von größter Wichtigkeit für die folgenden Ausführungen. Diese Fiktion ist nämlich der Grundpfeiler für die Ausführungen über die Beteiligung des Ministers bei der Rektorenverfügung vom 3. Jan. 1874. Sie wurde von der Regierung in Düsseldorf erlassen, um das Verhältnis zwischen Haupt- und Klassenlehrern zu regeln. Es kommt nämlich Herrn D. darauf an, diese Verfügung auf die Initiative des Ministers zurückzuführen, ferner Dörpfeld als den eigentlichen Macher, der wieder hinter dem Minister stand, nachzuweisen, und dann dieser Verfügung eine Auslegung in dem milden humanen Sinn des liberalen Ministers zu geben.

Wie macht Herr D. das? Von der vorgeblichen Beeinflussung des Ministers durch D. war schon die Rede. Wie beweist aber Herr D., daß die Düsseldorfer Verfügung auf den Minister zurückzuführen ist? Er teilt zunächst eine Instruktion der Krefelder Stadtschulinspektion mit vom 10. Juli 1873, die den Satz enthielt: „Der Hauptlehrer ist der nächste Vorgesetzte der Klassenlehrer, und haben letztere seinen Anordnungen unweigerlich . . . Folge zu leisten" (vgl. N. W. L. S. 706). Diesen Satz enthält die Düsseldorfer Verfügung nicht. Diese sagt u. a.: „In allen ihr Amt betreffenden Angelegenheiten haben sich die Klassenlehrer zunächst an den Hauptlehrer zu wenden, ihm jederzeit gebührende Achtung zu erweisen und seinen Anordnungen und Erinnerungen willig Folge zu leisten. Herr D. glaubt großes Gewicht darauf legen zu sollen, daß die Düsseldorfer Regierung den Satz, nach welchem der Hauptlehrer der nächste Vorgesetzte des Klassenlehrers ist, nicht enthält. Nach meiner Meinung liegt dazu kein Grund vor. Die Düsseldorfer Verfügung ist im Tone schonender, zurückhaltender, in der Sache aber geht sie eher noch weiter als die Krefelder Instruktion. Denn was diese ausdrücklich sagt, setzt sie als selbstverständlich voraus. Ich wenigstens kann die Ausdrücke „gebührende Achtung zu erweisen" und „seinen Anordnungen und Erinnerungen willig Folge zu leisten" nicht anders verstehen als im Sinne der Subordination.

Aber hören wir nun, was für ein Gebäude Herr D. auf dem Untergrunde dieses von ihm hineingelesenen Widerspruchs zwischen beiden Verfügungen errichtet:

Nachdem er die oben mitgeteilte Äußerung Neuburgs („Zudem wissen wir . . .") an dieser Stelle wörtlich zitiert hat, fährt er fort:[1] „Diese Mitteilung wird Neuburg wohl von Herrn D. erhalten haben, der gewiß nicht unterlassen hat, seine Lieblingsideen in der Konferenz zu propagieren. Es ist auch anzunehmen, daß der Minister ihm bez. der Einrichtung des Dirigentenamtes zugestimmt hat.[2]) Denn die beiden Gesetz-

[1]) Der Sperrdruck in diesem Zitat ist von mir.

[2]) Oben wurde gezeigt, daß nach einer früheren Darlegung des Herrn D. Dörpfeld

entwürfe von Mühler und Bethmann-Hollweg hatten allerdings schon Bestimmungen über die Leitung der Schule durch Hauptlehrer gebracht. Es ist ferner anzunehmen, daß der Minister durch die Darstellungen Dörpfelds über den „rechtlichen Zustand des niederrheinischen Hauptlehreramtes" sich veranlaßt gesehen hat, die Regierung zu Düsseldorf zu bestimmen, eine Instruktion für die Hauptlehrer des Bezirks zu erlassen. Die Regierung entwarf darauf wahrscheinlich nach dem Muster der Berliner Instruktion von 1870, in welcher der „Erste unter seinen Mitarbeitern" bereits zum „unmittelbaren Vorgesetzten" fortgeschritten war,[1]) eine Dienstanweisung, welche der Krefelder gleich oder ähnlich gewesen sein wird; diese gelangte auf irgend eine Weise in die Hände der Schulinspektoren, vielleicht lag sie ihnen auch zur Begutachtung vor. Der Stadtschulinspektor von Krefeld veröffentlichte, vielleicht durch mißverständliche Ausdrücke dazu veranlaßt, die Instruktion in seinem Dienstbezirk. Die Vorlage der Regierung war aber auch dem Ministerium vorgelegt worden, hatte aber nicht die Genehmigungg des Ministers erhalten, sondern sie wurde nach den Grundsätzen und Rechtsanschauungen des Ministers von der Regierung einer Umarbeitung unterzogen, die nun . . . die ministerielle Genehmigung erhielt" (S. 707).

Das ist nun doch das Gewagteste an Kombination (um einen milden Ausdruck zu gebrauchen), was mir bisher vorgekommen ist. Herr D. will dartun, daß die von den Hauptlehrern des Niederrheins scharfgemachte Regierung in Düsseldorf dem von Dörpfeld bearbeiteten Minister eine Vorlage gemacht habe (etwa im Sinne der zu früh losgegangenen Krefelder Instruktion), daß der Minister dieser Vorlage die Giftzähne ausgebrochen habe und so eine Korrektur nach Düsseldorf zurückgegangen sei, in der der Hauptlehrer von dem „Vorgesetzten" zum „primus inter pares"[2]) herunter avanziert war.

In dem ganzen Gebäude des Herrn D. liegt tatsächlich kein Stein auf dem andern. Mit Ausnahme des letzten wird kein Satz positiv hingestellt. Wir sehen uns hin und hergeworfen zwischen „wird haben",

---

den Minister im Sinne der Hauptlehrer beeinflußt habe, daß Neuburg das verraten habe und daß Dörpfeld diese Beeinflussung habe zugeben müssen. — Hier nun „nimmt er an," daß der Minister D. „zugestimmt habe." Dies letztere mag ja zutreffen. Hätte Herr D. seine Arbeit einmal im Zusammenhang durchgelesen, so hätte ihm auffallen müssen, wie er sich selbst berichtigt.

[1]) Man vergleiche die Berliner „Regelung" von 1825 oben, S. 154, Fußnote!

[2]) Herr D. bringt es (S. 723) tatsächlich fertig, den Hauptlehrer, dem die Lehrer nach der Verfügung „gebührende Achtung" schuldig sind, dessen „Anordnungen und Erinnerungen sie willig Folge zu leisten haben," als den primus inter pares im Sinne eben dieser Verfügung heraus zu destillieren.

„es ist anzunehmen", „es ist ferner anzunehmen", „wahrscheinlich", „gleich oder ähnlich gewesen sein wird" usw. Der ganze Abschnitt ist wie Gallerte; wo man zugreift, da quillt es einem aus den Fingern heraus. Ja was ist nicht alles möglich und bei lebendiger Phantasie und gutem Willen wahrscheinlich? Der letzte Satz (die Vorlage der Regierung war —), der ohne die fragwürdigen Verkleisterungen hingeschrieben ist, ist mit seiner Behauptung, die Vorlage habe nicht die Genehmigung des Ministers gefunden usw., allerdings ebenso wie die andern in die Luft gebaut.

Und mit diesen Luftgespinsten darf Herr D. den Lesern der N. W. L. aufwarten! Ich weiß nicht, ob dergleichen sonst schon in ernsthaften Verhandlungen vorgekommen ist; mich erinnert die Stelle an den bekannten Helden im Drama, der von den Männern in Steifleinen erzählt.

Heben wir einiges aus dem mitgeteilten Abschnitt etwas mehr ans Licht. „Der (Dörpfeld ist gemeint) gewiß nicht unterlassen hat, seine Lieblingsideen in der Konferenz zu propagieren." Dieses „gewiß" bedeutet sonst in der deutschen Sprache soviel wie „wahrscheinlich". Aber damit verträgt sich nicht, daß Herr D. früher (S. 691) sagt: „Sicher ist aber, daß er maßgebende Kreise für die Hauptlehrerfrage . . . zu interessieren gewußt hat, was später Neuburg andeutet und Dörpfeld selbst zugibt." Man sieht, wie berechtigt die oben gegen diese Stelle erhobenen Bedenken waren. Die „maßgebenden Kreise" können nur auf die ministerielle Konferenz hinzielen, denn nur davon redet Neuburg a. a. O. Was oben „sicher" war, ist hier „gewiß", nur hat dieses „gewiß" einen ganz andern Sinn; es ist, soweit ich die deutsche Sprache kenne, „gewiß" nicht „gewiß".

„Es ist auch anzunehmen, daß der Minister ihm . . . zugestimmt hat." Wie wir aus der Bemerkung Neuburgs, die Herr D. ja auch kennt, wissen, hat der Minister sich dem Sinne nach für das Hauptlehreramt ausgesprochen. Aber daß er Dörpfeld „zugestimmt" habe, könnte man nur sagen, wenn bewiesen wäre, daß dieser seine „Lieblingsideen propagiert" hätte. Aber vor dieses Propagieren setzt ja Herr D. jetzt selbst sein „gewiß". Man lese überhaupt D.s Äußerung (S. 154) noch einmal durch, um zu wissen, was von dem Propagieren zu halten ist.

„Es ist ferner anzunehmen, daß der Minister . . . durch die Darstellung Dörpfelds . . . sich veranlaßt gesehen hat, die Regierung zu Düsseldorf zu bestimmen, eine Instruktion . . . zu erlassen." „Es ist anzunehmen" deutet an, daß Gründe vorhanden sind, woraus man das schließen muß; solche hat Herr D. aber bisher nicht angeben können. Aber „nehmen wir an," es solle heißen: „Ich nehme an."

Also Herr D. nimmt 1. an, daß der Minister durch Dörpfelds Dar-

stellung . . . sich veranlaßt gesehen habe. Zu einer solchen Annahme bietet die von D. mitgeteilte Stelle nicht den geringsten Anhalt; Dörpfeld spricht nur von einer „leitenden Aufsicht," der Minister kannte das Hauptlehreramt schon aus andern Gesetzentwürfen; eine andere Unterlage hat doch Herr D. nicht, sonst hätte er sie angeben müssen. Es ist 2. anzunehmen, daß der Minister die Regierung zur Vorlage der Verfügung bestimmt hat. Auch hier muß man fragen, warum das anzunehmen sei. — Aber das alles paßt Herrn D. in seinen Plan, darum „nimmt er an".

„Die Düsseldorfer Regierung entwarf darauf." Vorhin wurde bloß angenommen, daß der Minister die Regierung bestimmt habe. Hier ist das — nach dem „darauf" — schon sicher (das folgende „wahrscheinlich" gehört zu „nach dem Muster").

Wir übergehen das Folgende, das ja alles an den Nägeln des „vielleicht" in die Luft gehängt ist, und wenden uns dem letzten Satze zu: „Die Vorlage der Regierung war aber auch dem Minister vorgelegt worden, hatte aber nicht die Genehmigung des Ministers erhalten, sondern sie wurde nach den Grundsätzen und Rechtsanschauungen des Ministers von der Regierung einer Umarbeitung unterzogen." Woher weiß Herr Dermietzel, daß die Vorlage nicht genehmigt und umgearbeitet wurde. Das sagt er nicht, also haben wir hier wohl anzunehmen, daß er vergessen hat, noch einige „vielleicht" anzubringen. Vielleicht war sein Vorrat erschöpft, oder seine Feder sträubte sich gegen dieses Ungetüm von Beweisführung.

Herr Dermietzel tut noch ein Übriges, indem er das, was er eben fest behauptet hat, und was er im Verlauf seiner Ausführungen zur Grundlage weitgehender Folgerungen macht, nachher — und zwar drei Zeilen später — mit einer der ihm so geläufigen Wahrscheinlichkeitswendungen einschränkt. Unmittelbar darauf (S. 723) lesen wir: „Wir gehen also gewiß nicht irre, wenn wir annehmen, daß in der Instruktion von 1874 die Ansicht des Ministers Dr. Falk über die Stellung des Hauptlehrers zu den Klassenlehrern niedergelegt worden ist." Hier finden wir auf einmal eine Vorsicht im Ausdruck, die gar nicht nötig ist. Die betreffende Verfügung hatte ja die Billigung des Ministers, sie ist nämlich vom Unterrichtsministerium gegengezeichnet. Aber es kommt Herrn D. darauf an, diese Kundgebung als eine Art von Glaubensbekenntnis, das im Kampf mit der Düsseldorfer Regierung zustande gekommen sein soll, hinzustellen. Eine Spalte weiter spricht Herr D. denn auch wieder mit voller Sicherheit von den zwingenden Einflüssen vom Ministerium aus, die zu dem Erlaß der Instruktion geführt hätten, als von einer ausgemachten Tatsache.

Für Herrn D. handelt es sich hier um einen für ihn sehr wichtigen Punkt, nämlich um die Gegenüberstellung der von den Hauptlehrern scharfgemachten Regierung und — des von liberalen Grundsätzen und Rechtsanschauungen (sic!) geleiteten Ministers. Zweierlei soll bewiesen werden: 1. daß die Hauptlehrer (die Barmer, Dörpfeld an der Spitze) die Hetzer sind, 2. daß die milde Form der Verfügung, die nach Herrn D. den Hauptlehrer zum primus inter pares macht, dem direkten Eingreifen Falks zuzuschreiben ist. Es genügt nicht, daß die ganzen Schlußfolgerungen vollständig aus den Fingern gesogen sind; — das Schlimmste ist, daß der logische Schlußstein des ganzen, der eben gekennzeichnete Charakter der Düsseldorfer Verfügung im Sinne der Elberfelder Beschlüsse, den Tatsachen direkt widerspricht. Wie kann man bei einer Verfügung, die die Lehrer zur „gebührenden Achtung" dem Hauptlehrer gegenüber anhält, dessen „Anordnungen und Erinnerungen willig Folge zu leisten" ist, vom „primus inter pares", von „kollegialer Leitung" sprechen?

Die Auslegungskünste des Herrn D. stellen einen wahren Rattenkönig von Widersprüchen dar. Nicht genug damit, daß der verblendete Minister mit dieser Verfügung die Pläne der Hauptlehrer verwirklichen hilft, schließlich hören wir, daß auch Dörpfeld, das Haupt der Hetzer, von eben dieser Verfügung sagt: „Der Zweck war unzweifelhaft gut und wurde von allen Beteiligten dankbar anerkannt" (Zwei Gutachten S. 53. N. W. L. S. 723). Nach Herrn D.s Darstellung stand doch D. mit den übrigen Hauptlehrern hinter der schärferen Form, wie sie in der Krefelder Instruktion vorliegt, und nun ist er gar mit dem primus inter pares einverstanden. In den „Gutachten" geht jener Äußerung der Satz voran: „Im Reg.-Bez. Düsseldorf schuf dieselbe (die Verfügung) nichts Neues, sondern gab nur dem observanzmäßig bestehenden Hauptlehreramt eine allgemein-gesetzliche Basis und Umrahmung." Danach war D. nicht bloß mit dem Zweck (Absicht) zufrieden, sondern auch mit dem Inhalt, der die bisherige „Observanz" legalisierte, einverstanden.[1]) Als solche Observanz müßten wir nach Herrn D. die „kollegiale Leitung" ansehen.

Aber auch die Lehrerschaft selbst war nach dem Zeugnis des Herrn D. mit dieser Verfügung, die ihnen doch nach Herrn D. gegen die Hauptlehrer zum Recht verhelfen sollte, nicht zufrieden (a. a. O. 742). Der

[1]) Daß die Verfügung dennoch in den inzwischen sich entwickelnden Kämpfen zwischen Haupt- und Klassenlehrern, in denen um alle Einzelheiten der Rechte und Befugnisse auf Tod und Leben gerungen wurde, versagte, kommt in der „Leidensgeschichte" (S. 187) und im „Fundamentstück" (S. 290) zum Ausdruck. Ein Widerspruch gegen die frühere Dörpfeldsche Auffassung liegt nicht vor.

Duisburger Lehrerverein (Meyer-Markau) erklärte in seiner „Organisation usw.", daß im Gegensatz zu der Verfügung vom 3. Jan. 1874 1. kein Teil der Leitung mit dem Lehreramt verbunden sein solle, 2. daß man keinen besonderen durch ein Examen charakterisierten Hauptlehrerstand wolle, sondern daß der erste Lehrer von den übrigen Lehrern auf Widerruf gewählt werden und diesen gleichstehen solle. Da haben wir mit einigen Abänderungen die Elberfelder Beschlüsse, die nach Herrn D. den Sinn der Verfügung vom 3. Jan. 1874 wiedergeben![1])

Mit jener so überaus kühnen Auslegung der Verfügung von 1874 (nämlich im Sinne des primus inter pares) stimmt es dann wohl zusammen, daß nach Herrn D.s Darstellung der Ansturm der Hauptlehrer gegen die vorgeblich mißliebige Verfügung nach dem Abgange Falks — am 18. Juli 1878 — mit Erfolg gekrönt war.

Aber damit verträgt sich mehreres wieder nicht. Fragen wir, wie die Düsseldorfer Regierung selbst zu der von Herrn D. behaupteten verschiedenen Tendenz ihrer Verfügungen gestanden habe. Da finden wir immer wieder ein Hinweisen auf die Verfügung vom 3. Jan. 1874. Noch in demselben Jahre (Verf. vom 16. Okt.) erläutert die Regierung die erste Verfügung; es sei kein Grund zu Abänderungen vorhanden, die Verfügung müsse nur in ernster Weise gehandhabt und die Hauptlehrer in der kräftigen Wahrnehmung der ihnen zugewiesenen Pflichten und Befugnisse . . . mit allem Nachdruck unterstützt werden. Das weist nicht, wie Herr D. glauben machen will, auf einen Ansturm der Hauptlehrer hin, die weitere Befugnisse erobern wollten, die ihnen dann versagt wurden, sondern nur darauf, daß von der andern Seite die Verfügung falsch interpretiert war (etwa in dem Sinne des Herrn D.). Und um von den vielen weiteren Verfügungen, die ja Herr D. zum Teil selbst zitiert, noch die wichtige vom 25. Juni 1885 heranzuziehen, die sich ebenfalls gegen mißverständliche Auffassungen wendet, so heißt es da u. a.: „Auf Grund der ihm dieserhalb erteilten Befugnisse und innerhalb des Bereichs derselben steht er (der Hauptlehrer) zu den Klassenlehrern in dem Verhältnis eines Vorgesetzten, dessen bezüglichen Anordnungen, was

[1]) Nach Herrn D. nahm der 18. Rhein. Lehrertag in Düsseldorf 1894 mit großer Mehrheit die These an: Die Leitung der Schule geschehe einheitlich seitens des Lehrerkollegiums auf Grund der Konferenzbeschlüsse. Der Hauptlehrer steht zu den Lehrern in einem nebengeordneten Verhältnis, er ist der primus inter pares. Herr D. fährt dann fort: „Man kann auch sagen, daß die Versammlung sich auf den Boden der Instruktion von 1874 stellte, mit besonderer Betonung des Konferenzrechts, des Lehrerkollegiums" (S. 762).

die Instruktion vom 3. Jan. 1874 ad 2 ausdrücklich bestimmt, die Klassenlehrer Folge zu leisten haben."[1])

Mit Herrn D.s Interpretation verträgt es sich ferner nicht, daß — nicht nach Falks Abgang sondern lange vorher — im Osten eine ganze Anzahl von Verfügungen erlassen sind, die den Hauptlehrer ganz in dem untrüglichen Sinne der früheren und späteren Düsseldorfer Verfügungen auffassen. Herr D. zitiert selbst eine Liegnitzer Verfügung (S. 743), ferner eine Kasseler vom 28. Mai 1875 (S. 744), (in demselben Jahre erließ die Berliner Schuldeputation eine Instruktion in demselben Sinne, die das Provinzialschulkollegium bestätigte). Welchen Sinn haben diese Verfügungen nach Herrn D.? Man höre! Auf S. 743 heißt es: „Diese (die Verfügungen in anderen Gegenden) stimmen im großen und ganzen mit der Düsseldorfer Instruktion von 1874 überein, was folgende Bestimmungen aus der Liegnitzer Dienstanweisung zeigen werden." Er zitiert nun; wie er aber an den Satz kommt: „Die Klassenlehrer sind dem Hauptlehrer nach Maßgabe dieser Instruktion untergeordnet" (der nach Herrn D. auf eine Verfügung vom Jahre 1828 (!) zurückgreift), da hat er seine schöne Auslegung der Düsseldorfer Verfügung — oder die eben behauptete Übereinstimmung mit ihr — schon wieder vergessen, und er fährt fort: „Man kann daraus schließen, daß in den Königlichen Bezirksregierungen eine andere Ansicht von der Aufgabe der Schulleitung herrschte, als im Kultusministerium unter Dr. Falk" (S. 744). Was für einen Begriff mag Herr D. von Falks Fähigkeiten haben, wenn in seinem Ressort eine solche Anarchie herrschte! — Wenn übrigens Herr D. im Recht wäre, dann wäre doch die Knebelung der Klassenlehrer eher eine Erfindung des Ostens als des Westens. Denn während die Verfügung von 1874 mit dem primus inter pares noch in Geltung war, bekam der Osten schon die schärfere Fassung.[2])

[1]) Von dieser Verfügung sagt Herr D., sie habe überall peinliches Aufsehen erregt, „weil durch sie der Gegensatz einer Königlichen Regierung zu ihrem einstmaligen Vorgesetzten, dem geistigen Urheber jener Instruktion, offen zum Ausdruck kam." Der Gegensatz besteht zwar nur in der Phantasie des Herrn D., aber nehmen wir einmal an, er wäre wirklich vorhanden, dann dürfte eine Königliche Regierung wohl das moralische und legale Recht haben, nach 11 Jahren eine andere Entscheidung zu treffen. Wohin sollte die Regierung, die im Lauf der Zeit soviele „ehemalige Vorgesetzte" mit so verschiedenen Tendenzen gehabt hat, kommen, wenn ihr Empfinden nicht etwas robuster wäre als das des Herrn D. Ich kann darin nichts Peinliches finden; ich finde es nicht einmal peinlich, daß Herr D. zu seinen gegenwärtigen Vorgesetzten (wozu in erster Linie die Königl. Regierung gehört) in solchem Gegensatz steht und das offen ausspricht. Peinlich wirkt da nur die Art seiner Beweisführung.

[2]) Diese Auffassung über die größere Freiheit der Klassenlehrer des Westens scheint man auch im deutschen Lehrerverein zu teilen. Herr D. gibt selbst dafür einen

S. 723 lesen wir: Es liegt durch diese Äußerungen (gemeint sind einige nach Herrn D. recht kompromittierende Äußerungen Dörpfelds in der Leidensgeschichte und im Fundamentstück) klar vor aller Augen, daß die Widerstände gegen die Falksche Haupt- und Klassenlehrer-Instruktion bei den niederrheinischen Hauptlehrern zu suchen sind." Wir müssen es nach dem eben Dargelegten Herrn D. danken, daß er das Seinige dazu getan hat, diese seine Behauptung ins Licht zu setzen.

Die vorgebliche Unzuverlässigkeit Dörpfelds.

Daß man Dörpfelds Darstellung nicht so recht trauen könne, daß man bei ihm sich vorsehen müsse, gibt Herr D. des öfteren zu verstehen. Einmal beschuldigt er ihn direkter Fälschung. Diese Stelle wollen wir etwas näher besehen. Es handelt sich um eine Stelle aus der „Leidensgeschichte" (185—187). Der Minister von Puttkamer hatte in der bekannten Landtagsrede den Lehrern die zahlreichen disziplinarischen Straffälle und ihr Hervortreten in der Presse vorgehalten; Dörpfeld suchte sie deswegen zu entschuldigen, bezw. zu rechtfertigen. Er führte aus, es sei in den sechziger Jahren eine große Anzahl von Lehrern von auswärts zugezogen, denen die rheinischen Verhältnisse fremd waren, die sich nicht mit dem Hauptlehreramt abfinden konnten. Sie seien dadurch noch besonders zu entschuldigen, daß sie ja auch im Seminar nie von der Notwendigkeit dieses Amtes etwas gehört hätten. Die Schreiblustigen unter ihnen hätten in den Zeitungen das Hauptlehreramt angegriffen, es sei von einem Lokalverein auch ein Schriftchen herausgegeben worden, das in einem von einem Seminardirektor herausgegebenen Blatte sogar gelobt worden sei.

Diese Differenzen seien noch durch die Haltung der Regierung genährt worden. Für das „eingewöhnte Personal" seien besondere Vorschriften nicht nötig gewesen; aber als die neu Zukommenden sich nicht in die Verhältnisse finden konnten, da habe die Regierung lange Zeit dem Hader untätig zugesehen, bis sie endlich 1874 die mehrfach erwähnte Verfügung herausgegeben habe.

Diese Ausführungen Dörpfelds gibt Herr D. (S. 723 f.) nach dem Wortlaut der „Leidensgeschichte" wieder und fährt dann fort: „Diese Darstellung muß bei jedem Leser den Glauben erwecken, das Schriftchen gegen

---

Anhalt. Er tadelt S. 779, daß der deutsche Lehrerverein nicht nachdrücklich genug in der Frage des Rektorats vorgegangen sei und die rheinischen Klassenlehrer nicht unterstützt habe in ihrem Kampfe; dann sagt er: „Führer des Vereins haben immer wieder erklärt, daß der rheinische Streit um die Schulleitung nur lokalen Charakter trage, der aus den historischen Verhältnissen entsprungen sei und sich nach Einführung des Rektorats und Eingewöhnung in dasselbe legen werde."

das Hauptlehrertum, gemeint ist die Broschüre des Duisburger freien Lehrervereins: „Organisation, Leitung und Beaufsichtigung der Schulen", Wittenberg, Herrosé, vom Jahre 1877, sei vor dem Erlaß der Instruktion erschienen. Warum tat Dörpfeld das? Warum datierte er eine ihm wohlbekannte Schrift um vier Jahre zurück? Ich finde keinen andern Grund als den: das „energische Andringen seitens der städtischen Schuldeputationen und Oberbürgermeister," das offenbar durch die unzufriedenen Hauptlehrer in Szene gesetzt worden war, etwas zu verschleiern und den Blick von dem eigentlichen Vorgang abzulenken. Die unzufriedenen Klassenlehrer sollten als die Schuldigen hingestellt werden." Herr D. sucht dann weiter darzulegen, daß die fragliche Broschüre durch gewisse scharfe Maßnahmen einiger lokaler Schulbehörden, insbesondere aber durch Dörpfelds Schrift „Zwei pädagogische Gutachten" von 1877, hervorgerufen sei. Dörpfeld habe angegriffen, der Duisburger Lehrerverein habe durch seine Schrift den Fehdehandschuh aufgenommen. Soweit Herr D.

Wie konnte Dörpfeld sich so irren? Oder war es eine bloße Flüchtigkeit? Oder hat er wirklich die Geschichte fälschen wollen? Alles nicht! Nicht Dörpfeld, sondern Herr D. hat den Fehler gemacht. Er hat nämlich die beiden Abschnitte, die wir, wie auch Dörpfeld, durch einen Absatz auseinandergezogen haben, in einen zusammengefaßt. Man sieht: Kleine Ursachen, große Wirkungen. Dörpfeld wollte die Dinge, die Herr D. so hübsch einander folgen läßt, gar nicht in eine zeitliche Reihe bringen, sie gehören nach dem Gedankengange Dörpfelds gar nicht so zusammen.

Dörpfeld wollte doch die Lehrer wegen ihres Verhaltens entschuldigen, deshalb legt er dar, daß sie — nämlich die vom Osten Zugezogenen — nicht anders handeln konnten. Da erwähnt er auch die Agitation in der Presse, auf die der Minister mit besonderem Tadel Bezug genommen hatte, und in ganz natürlichem, logisch notwendigem Zusammenhang damit die fragliche Broschüre, auf die es ihm eigentlich noch viel weniger ankommt, als auf den Seminardirektor (Kehr), der eine Empfehlung der Schrift veröffentlichte. So sieht also die vorgeblich so hinterlistige Anklage Dörpfelds aus; es ist doch deutlich genug, wen er entschuldigen und wen er anklagen will (nicht bloß den betr. Seminardirektor, sondern auch den Minister, der nicht rechtzeitig für die nötigen Seminare gesorgt habe).

In dem folgenden Abschnitt zeigt er, daß auch die Regierung schuld trage dadurch, daß sie der steigenden Verbitterung untätig zugesehen habe. Dadurch seien die Unzufriedenen in ihrer Auffassung bestärkt worden. Endlich sei die Verfügung, die noch dazu infolge ihrer Unbestimmtheiten verfagt habe, erschienen.

Wie hätte es Dörpfeld einfallen können, in dem ersten Abschnitt die Regierungsverfügung heranzuziehen? Was hatte diese mit den Schreibereien in den Zeitungen und mit der Broschüre zu tun? Gar nichts! Man würde das Verfahren des Herrn D. übersehen und vielleicht als Unachtsamkeit entschuldigen können, wenn er sich nicht so beeilt hätte, weitgehende und Dörpfelds Ehrenhaftigkeit verdunkelnde Folgerungen daraus zu ziehen, wenn ferner nicht eine ganze Anzahl ähnlicher Kunstgriffe zutage getreten wären.

Ich habe zu zeigen gesucht, wie Dörpfeld dem unbefangenen Auge, das sich lediglich an die geschichtlichen Unterlagen hält, sich darstellt. Die Arbeit ist zwar ein Bruchstück, da ich nur das für mich Wichtigste herausgreifen konnte. Trotz der offensichtlichen Entstellungen des geschichtlichen Bestandes war es nicht immer leicht, dem Gegner auf seinen Kreuz- und Quersprüngen zu folgen; sein Verfahren des Behauptens, Vermutens, Einschränkens, seine Geschicklichkeit, Stimmung zu machen und den so zubereiteten Leser dann die Dinge in bestimmter Weise schauen zu lassen, die Hartnäckigkeit, mit der eine Fiktion immer wieder dem Leser ins Ohr gerufen und ins Gedächtnis hinein gehämmert wird, alles dies bekundet den Meister; da haben auch schließlich die Widersprüche in der Darstellung ihre Methode.

Mancher Leser wird gedacht haben, er könne seine Zeit besser verwenden als mit solchen schließlich doch unfruchtbaren Streitigkeiten. Ja, ich hätte auch lieber etwas anderes getan. Aber die Arbeit war doch notwendig. Soviel ist gewiß, daß der Aufsatz des Herrn D. nicht einen vereinzelten Angriff auf Dörpfelds Werk und Ehre darstellt; wir haben es hier mit einer seit langem andauernden Legendenbildung zu tun. In der vorliegenden Arbeit haben wir den Versuch vor uns, die ganze Reihe von Erdichtungen in einen Zusammenhang zu bringen und sie durch einen sogenannten geschichtlichen Unterbau gehörig herauszuputzen.

Dieser Versuch ist zwar völlig mißlungen; keine einzige seiner zahlreichen Behauptungen und Anschuldigungen hat dem Charakterbild unseres Dörpfeld etwas anhaben können; auch die Beweisführungen, die uns etwa im ersten Augenblick durch die beigegebene Begründung aus den Quellen stutzig gemacht haben, haben sich bei näherem Zusehen als Phantome erwiesen.

Wir haben damit zu rechnen, daß diese Angriffe auf Dörpfeld fortdauern. Denn daß es den Gegnern an gutem Willen dazu nicht fehlt, davon überzeugt uns Herrn D.s Arbeit, dasselbe wissen wir auch von

denen, die bei ihm stehen. Hätte das Schulblatt geschwiegen, so könnte man auf jener Seite mit einem Schein des Rechts behaupten, es ließe sich eben gegen diese Darstellung nichts sagen. — Wenn ich auch Herrn D. und seine näheren Freunde nicht überzeuge — denn wer nicht sehen *will*, dem hilft kein Licht und keine Brille — so gibt es doch noch Kollegen genug, die trotz der starken Gegensätze und trotz der Erbitterung im Kampf um und gegen das Rektorat sich die Empfänglichkeit für geschichtliche Wahrheit erhalten haben. Achinger.

Zur Frage der Lehrerbildung.

Von Rektor *Protsch* in Mülheim a. d. Ruhr.

(Schluß.)

Es bleibt nun noch ein Punkt zu erledigen, der einer eingehenderen Erörterung bedarf, *die Erziehung in den Lehrerbildungsanstalten*. Bekanntlich ist im vergangenen Jahre die Hausordnung in unsern preußischen Seminaren Gegenstand eifriger Erörterungen in der pädagogischen Fachpresse gewesen, und der Abgeordnete Hoff hat die Angelegenheit sogar im preußischen Landtage zur Sprache gebracht. Am eingehendsten befaßte sich damit die 54. Schleswig-Holsteinische Lehrerversammlung, welche nach einem Vortrag von Rektor Peters-Kiel über „die Erziehung unserer Präparanden und Seminaristen" einstimmig folgende Resolution annahm: „Die 54. Allgemeine Schleswig-Holsteinische Lehrerversammlung beauftragt ihren Vorstand, bei dem Minister dahin vorstellig zu werden, daß eine sach- und zeitgemäße Revision der jetzt bestehenden Ordnungen in Präparandenanstalten und Seminaren durchgeführt werde im Sinne einer freiheitlichen Erziehung des Lehrernachwuchses und zum Zweck der Ausgestaltung geistig angeregter, sittlich gefestigter Persönlichkeiten für den Lehrerberuf." Wenn man auch nicht mit den strengen Verurteilern unserer Seminarerziehung der Meinung zu sein braucht, daß jede Hausordnung an sich vom Übel sei, so kann man es doch angesichts der vorhandenen Mißstände verstehen, daß sich der Lehrerschaft, besonders in Schleswig-Holstein, eine ziemliche Erregung bemächtigte. Schon der Umstand, daß eine solche Anstaltsordnung eines Königlichen Seminars zehn Druckseiten (!) umfaßt, die sich sämtlich auf das Internatsleben beziehen, oder daß die Schulordnung einer Präparandenanstalt in fünf Haupt-

abschnitten 121 Paragraphen enthält, beweist, daß man in diesen Dingen des Guten denn doch etwas zu viel tut. Was sollen schließlich folgende Bestimmungen aus einer Seminarhausordnung: „Der Klassenwöchner hat das Inventar und die Fensterbretter des betreffenden Klassenzimmers zu reinigen, Papierschnitzel fortzuschaffen und die Vorhänge in Ordnung zu halten. Jeden Sonnabend hat er dem Seminardiener das gebrauchte Wischtuch zu überbringen und sich am Sonntag Morgen ein neues aushändigen zu lassen." Gut gemeint mögen auch „die zehn Gebote für Schüler" sein, die einer Präparandenanstalts-Ordnung vorausgeschickt sind, und von denen das fünfte lautet: „Du sollst nicht lügen, weder wie die Sklaven, die keinen Mut zur Wahrheit haben, noch wie die Heuchler, die sich emporwinden wollen, noch wie die Wortschwindler, die Geborgtes für eigen ausgeben. Auch sollst du nicht zweizüngig sein, nicht dich fromm geben vor deinen Eltern und frech vor Lehrern und Kameraden." Man geht oft sogar noch weiter. In derselben Anstaltsordnung sind beispielsweise folgende Vorschriften zur Beobachtung enthalten: „Jeder Schüler hat dafür zu sorgen, daß sein Äußeres allen Anforderungen entspricht, die man an einen gebildeten Menschen stellt. Dazu gehört peinlichste Sauberkeit des Körpers und der Kleidung. Anzug und Wäsche müssen ganz und rein sein, das Fußzeug muß gut geputzt werden. Die Kleidung ist jeden Sonnabend besonders zu reinigen. Jeden Morgen ist womöglich der ganze Körper, wenigstens aber der ganze Oberkörper zu waschen. Zähne und Nägel müssen in zweckmäßiger Weise mehrfach am Tage gereinigt werden. Beim Baden, auf dem Eise und Automobilen gegenüber ist Vorsicht zu üben." Solche Vorschriften und Warnungen mögen da, wo sie gelegentlich am Platze sind, wenn nötig, auch mit aller Energie mündlich erteilt werden, sie aber als besondere Bestimmungen in eine gedruckte Anstaltsordnung aufzunehmen, ist mehr als überflüssig. Man kann sich getrost auf den Standpunkt stellen, daß es der Jugend, zumal in der heutigen Zeit gar nichts schadet, wenn sie eine strenge Zucht genießt, und dennoch die Art und Weise, wie man die Präparanden und gar die Seminaristen erzieht, für höchst bedenklich halten. Es ist doch ein Unterschied zwischen einem Schuljungen und einem werdenden Manne, der in Kürze als ein Erzieher vor Kindern stehen soll. Schätzt man die Persönlichkeit nicht höher ein, so braucht man sich nicht zu wundern, wenn das unnatürlich unterdrückte Freiheitsgefühl auch in unnatürlicher Weise gegen den Druck reagiert und sich durch allerlei Übertretungen, die einen mehr oder weniger bösen Beigeschmack haben, für den Zwang zu entschädigen sucht, den man von Anstalts wegen erdulden muß. Ist es denn unbedingt notwendig, die jungen Leute zum Knechtssinn zu erziehen? Das Gesetz richtet Zorn an. Das gilt auch von allen Anstaltsordnungen,

welche die Engherzigkeit entworfen hat, und deren Handhabung von starrer Einseitigkeit überwacht wird. Muß man nicht zu der Überzeugung kommen, daß die langen paragraphenreichen Anstaltsgesetze nur die innere Armut verdecken sollen, daß sie nichts anderes sind als ein Ausdruck des eigenen Unvermögens, durch bessere Mittel auf die innere Persönlichkeit des Zöglings einen bleibenden Einfluß zu gewinnen? Zur Freiheit kann nur der erziehen, der selbst aus der Freiheit ist. Dazu gehört aber auch, daß man etwas Verständnis für die Art junger Leute und die erforderliche Weitherzigkeit im Umgang mit ihnen besitzt. Nicht jede Äußerung entgegengesetzter Meinung braucht schon von Auflehnung oder Widersetzlichkeit zu zeugen. Besondere Beachtung verdienen die Klagen über die geringe Bemessung der Freizeit sowie über den Mangel an Gelegenheit zu körperlicher Ausspannung gegenüber der einseitigen geistigen Beschäftigung, die nicht unbegründet zu sein scheinen. Zwar geht Bezirksschulinspektor Beetz in Gotha, der Herausgeber der „Pädagogischen Warte", entschieden zu weit, wenn er seiner Entrüstung darüber in folgender Weise Ausdruck gibt: „Was über alle Begriffe geht, ist die Arbeitslast dieser jungen körperlich unfertigen Menschen. Wie beneidenswert ist ihnen gegenüber der erbärmlichste Zuchthäusler! Vor und nach Comenius haben die bedeutendsten Menschenerzieher den Tag in je acht Stunden der Arbeit, der Erholung und des Schlafes eingeteilt. Nun vergleiche man hiermit den „Normaltag" der Dramburger Seminaristen! Wie ist nur heute im Jahrhundert des Kindes, der Hygiene und — der Tierschutzvereine so etwas denkbar?" Aber darin hat er recht, daß die Lebensordnung in vielen Seminaren dem Erholungsbedürfnis zu wenig Rechnung trägt. Ohne große Schwierigkeiten ließen sich Veranstaltungen schaffen, um Präparanden und Seminaristen zu körperlichen Übungen aller Art Gelegenheit zu bieten. In den meisten Fällen verschuldet es tatsächlich der Mangel an solchen Einrichtungen, daß sich die jungen Leute, statt ihre körperlichen Kräfte in fröhlichem Wettkampfe zu messen, die Zeit mit öden Gelagen und Kneipereien in oft fragwürdigen Lokalen zubringen.

Die Erörterung unseres Gegenstandes in der Presse und in Lehrerversammlungen hat seine Wirkung nicht verfehlt. Manche Anstaltsordnung ist revidiert und in zeitgemäßer Weise abgeändert worden. So unterscheidet die neue Seminarordnung in Eckernförde beispielsweise zwei Gruppen von Seminaristen. Der einen gehören die Zöglinge der dritten und zweiten Seminarklasse an. Sie besitzen nicht die Freiheit wie die der ersten Klasse. Sie müssen abends im Sommer von 9, im Winter von 8 Uhr an zu Hause sein, sonst können sie tagsüber in der unterrichtsfreien Zeit sich beschäftigen, wie sie wollen, spazieren gehen, spielen, radeln, kegeln, die

erlaubten (bessern) Wirtschaften in und außerhalb der Stadt besuchen, kleine Ausflüge vornehmen und dergleichen. Der Besuch von Theatern, Konzerten und ähnlichen Veranstaltungen wird ihnen gern gewährt. Bestimmte Arbeitsstunden sind ihnen nicht vorgeschrieben, ihre Arbeit regelt ihr Stunden- und Unterrichtsplan. Während aber daneben noch gewisse Einschränkungen für sie gelten, haben die Lehrseminaristen (erste Klasse) volle Freiheit, d. h. das Lehrerkollegium betrachtet sie gewissermaßen als junge Lehrer und verlangt von ihnen, daß sie sich auch als solche fühlen und benehmen sollen. Abgesehen von der Unterrichtszeit sind sie an keine Zeit gebunden, können also abends auch nach 9 und 10 Uhr draußen sein, wenn es erforderlich ist, dürfen in bessern Bürgerfamilien verkehren, Theater, Konzerte und allerlei Veranstaltungen besuchen, bessere Wirtschaften betreten, mit andern Worten überall dort verkehren, wo jeder junge Lehrer standesgemäß verkehren darf. Sie brauchen nicht an bestimmten Sonntagen den Gottesdienst zu besuchen, jedoch wird von ihnen erwartet, daß sie in dieser Beziehung ihre Pflicht tun werden, wie junge christliche Lehrer zu tun pflegen. Wollen sie an Sonntagen eine Reise oder einen weiteren Ausflug unternehmen, so ist ihnen dies ohne weiteres gestattet, nur müssen sie dem Direktor davon Anzeige machen, ebenso wenn sie Konzerte, Theater oder dergleichen Veranstaltungen besuchen, damit der Direktor weiß, wo sie sich befinden. Ob nun gerade der Besuch jeder Theateraufführung oder ähnlicher Veranstaltungen, sowie die Teilnahme an den festlichen Vergnügungen des Lehrervereins am Orte, wie von einem Seminar in Nassau berichtet wird, zu der freien Gestaltung der Seminarerziehung gehört, darf man füglich bezweifeln. Jene Vergnügungen sind leider oft so wenig gehaltvoll, und der Ton, der in vorgerückter Stunde zuweilen angeschlagen wird, so wenig erziehlich, daß die Seminaristen nichts entbehren, wenn sie darauf verzichten müssen. Daß sich übrigens wirkliche Freiheit mit innerer Gebundenheit vollkommen verträgt, das beweist die Seminarerziehung, welche der alte Direktor Zahn in Mörs übte. Er wirkte durch die vornehme Art seines Umgangs derart bestimmend auf das Ehrgefühl seiner Schüler ein, daß sich etwas Unehrenhaftes kaum hervorwagte. Und wo der eine oder andere aus Mangel an der nötigen Selbstzucht aus der Bahn des Erlaubten herauszugleiten drohte, da wurde er durch den Korpsgeist seiner Klassengenossen gehalten, so daß es eines Eingreifens von seiten der Seminarleitung fast niemals bedurfte. Es kommt doch schließlich allein darauf an, ob der rechte Geist das Anstaltsleben beherrscht, dann werden sich die richtigen Formen ganz von selbst finden.

Was vermögen aber auch die besten Reformen, wenn es an einem guten brauchbaren Schülermaterial für unsere Lehrerbildungsanstalten mangelt.

Und in dieser Hinsicht eröffnen sich gerade in der Gegenwart recht unerfreuliche Aussichten. Der Lehrerstand scheint seine Werbekraft für die Kreise des Mittelstandes immer mehr zu verlieren. Während früher Landwirte, besser gestellte Handwerker oder kleinere Beamte den Lehrerberuf als angemessen für ihre Söhne hielten, führen sie dieselben heute lieber andern Berufen zu. Zum Beweise sei nur auf nachstehende Zeitungsnotiz hingewiesen: „Folgenden Rat erteilt die „Sonntags-Zeitung fürs deutsche Haus" in ihrem Briefkasten „einer besorgten Mutter": „Lassen Sie Ihren Sohn ja nicht Lehrer werden! Die Zeit ist noch nicht reif, und es wäre für Sie unerträglich, wenn Ihr Sohn Ihnen später Vorwürfe machen würde. Heute zählen die Lehrer, denen unser deutsches Volk seine hohe Kulturstufe verdankt, noch zu der Klasse der Unterbeamten, so daß beispielsweise Lehrer und Briefträger auf einer Rangstufe stehen. Wir glauben kaum, daß sich Ihr Sohn in diesen drückenden Verhältnissen wohl fühlen könnte, deshalb warnen wir Sie. Auch die Gehaltsverhältnisse stehen in gar keinem Verhältnis zu den hohen Anforderungen. Lassen Sie Ihren Sohn doch die mittlere Postkarriere einschlagen. Die gesellschaftliche Stellung und das Einkommen dieser Beamtenklasse sind zur Zeit dem Lehrerstand weit überlegen. Jedes Postamt gibt Ihnen weitere Auskunft." Derselben Meinung war jener Bauer aus Pommern, von dem kürzlich die Fachpresse berichtete, daß er seinen jüngern Sohn lieber Landwirt werden ließ, da ihn das Los seines ältern Sohnes, der Lehrer geworden war, von dieser Berufswahl für immer abgeschreckt hatte. Ist es also verwunderlich, wenn unser Beruf schließlich nur noch Werbekraft für die niedrigsten sozialen Schichten der Bevölkerung hat? Gewiß gehen auch aus diesen Volkskreisen tüchtige Menschen hervor. Aber es ist doch außer Frage, daß der Volksschullehrerstand seine besten Kräfte den Kreisen des Mittelstandes verdankt, und daß er nach seiner Bildung und seinen Lebensaufgaben auch in Zukunft im wesentlichen auf den Nachwuchs aus diesen Schichten angewiesen bleiben muß. Leider dient es auch nicht zur Erhöhung unsers Ansehens, wenn, wie vor nicht gar langer Zeit mitgeteilt wurde, zu einem landwirtschaftlichen Fortbildungskursus, zu dem neben Förstern und ähnlichen Leuten auch Lehrer einberufen waren, letztere von ihrer Behörde 2 M., die Förster dagegen 5 M. und, soweit sie eine besondere Stelle bekleideten, einen noch höheren Betrag an Tagegeldern erhielten. Je mehr solcher Beispiele in die Öffentlichkeit dringen, um so mehr wird unsere soziale Stellung dadurch beeinträchtigt. Die Folgen machen sich denn auch bereits bemerkbar. Es fehlt an dem geeigneten Nachwuchs für unsern Beruf. Während sich früher an manchen Seminaren dreimal so viel Bewerber meldeten, als aufgenommen werden konnten, so daß man unter den brauchbarsten Kräften eine Auswahl treffen konnte, vermögen heute manche Präparandenanstalten

nicht einmal die erforderliche Anzahl von Schülern zu gewinnen und sehen sich deshalb genötigt, durch besondere Einladungen zum Eintritt in ihre Anstalten zu werben, ja um des Erfolges willen selbst auf Reklame nicht zu verzichten. Da heißt es in einem Schreiben, das an die Schulleiter der Nachbarbezirke gerichtet ist: „Am hiesigen Seminar wurde zum 1. Oktober ein Präparandenkursus eröffnet. . . Ungünstige Verhältnisse ließen denselben nicht voll besetzt werden. Erstens findet im Herbst in hiesiger Gegend keine Konfirmation, überhaupt keine Schulentlassung und kein Schulwechsel statt, dazu blühte die Industrie und zog die jungen Leute in die Kontore und Werkstätten. Die bei uns freigebliebenen Plätze beabsichtigen wir nun Ostern möglichst mit fähigen jungen Leuten zu besetzen, mit denen systematisch der Stoff des ersten halben Jahres nachgearbeitet werden soll. Ich erlaube mir, Sie im Interesse geeigneter Schüler des Ihnen unterstellten Systems auf diese Gelegenheit aufmerksam zu machen. . .“ Ein anderer Werberuf lautet: „Die Zeit rückt näher, da viele Eltern wieder vor die wichtige Frage der Berufswahl ihrer Söhne gestellt werden. Es sei deshalb hier darauf hingewiesen, daß in den östlichen Landesteilen der Monarchie immer noch ein großer Mangel an katholischen Lehrern herrscht. Durch die bevorstehende Revision des Besoldungsgesetzes wird die materielle Lage der Lehrer wesentlich aufgebessert. Zieht man nun noch in Betracht, daß der junge Lehrer bereits im Alter von 20 Jahren seinen Eltern die Sorge für sein Fortkommen abnimmt, so kann den Eltern aus den mittleren Ständen bei der Wahl des Berufes für ihre einigermaßen begabten Söhne nur dringend geraten werden, diese dem Lehrerstande zuzuführen. Wie aus dem Inseratenteil ersichtlich, gewährt die Königl. Präparanden-Anstalt zu B. bedürftigen und würdigen Zöglingen fast kostenlose Ausbildung. . . Gerade für Eltern, die die hohen Kosten der Ausbildung ihrer Söhne zum Lehrer scheuen, bietet sich demnach hier eine außerordentlich günstige Gelegenheit, dieses Ziel mit bedeutend geringern Aufwendungen zu erreichen, als dies bei gewerblichen Berufen der Fall ist.“ Von dem Hinweis auf die billige Ausbildung infolge der zur Verfügung stehenden staatlichen Unterstützung scheint man sich eine besondere Zugkraft zu versprechen. Er kehrt auch in andern Anschreiben wieder, manchmal wird sogar die genaue Höhe des Stipendiums mitgeteilt. So kann eine Anstalt berichten, „daß für jeden Schüler jährlich eine Unterstützung von 210 M. zur Verfügung steht,[1]) die nach Maßgabe der Bedürftigkeit und

[1]) Über die Höhe der ganzen staatlichen Unterstützung bringt die Preuß. Lehrerzeitung vom 3. März 1908 folgende Zusammenstellung:

Würdigkeit zur Verteilung gelangt," weshalb der Vorsteher dieser Anstalt auch der Überzeugung ist, daß also hier „namentlich für die Söhne weniger bemittelter Eltern eine günstige Gelegenheit zu einer verhältnismäßig billigen Ausbildung geboten ist." Was für ein Schülermaterial wird da unter Umständen zusammenkommen! Wird nicht die Not und das Bestreben, ein volles Haus zu bekommen, sehr oft dazu veranlassen, bei der Aufnahme die denkbar größte Rücksicht walten zu lassen. Und aus welchem Milieu wird sich unter diesen Umständen die künftige Lehrergeneration zusammensetzen, wenn statt des beruflichen Interesses und der tiefern persönlichen Zuneigung zum Lehramte nur die Rücksicht auf möglichst billige Ausbildung für die Berufswahl bestimmend gewesen ist. Es genügt aber nicht, von diesen Zuständen nur mit Bedauern Kenntnis zu nehmen. Tun wir nichts weiter, so tragen wir auch eine Schuld daran, wenn der Lehrerstand einer wenig aussichtsreichen Zukunft entgegengeht. Es ist darum eine ernste Pflicht aller evang. Schul- und Lehrervereine, denen das Wohl und Wehe ihres Standes am Herzen liegt, aufs eindringlichste ihre Stimme zu erheben und davor zu warnen, auf dem betretenen Wege weiter zu gehen.

Zur Geschichte des Schulwesens. ⊕ Biographien. Korrespondenzen. ⊕ ⊕

II. Abteilung.

Lehrproben. ⊕ ⊕ ⊕ Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Eine bedeutsame Jubiläumsfeier.

Von C. Schmell.

In der „Rundschau" des Märzheftes unseres „Ev. Schulblattes" ist bereits des 25jährigen Amtsjubiläums des Herrn Inspektor Flicker in Holzwickede kurz gedacht worden; es dürfte aber weitere Kreise interessieren, über den Verlauf dieser unvergeßlichen Jubelfeier mehr zu hören. Die Feier war ein Ehrenzeugnis für die private Präparandenanstalt in Holzwickede, die in bewegter Zeit entstanden ist, durch manche Kampfeszeit hindurch gemußt hat und nun mit ihrer Arbeit bewährt und anerkannt dasteht. In besonderem Maße ist sie mit unserem großen „Verein ev. Lehrer und Schulfreunde in Rheinland und Westfalen" verbunden, da von dem Gründer Stephen ausdrücklich gewünscht wurde, daß sie dieser Verein in seiner märkischen Zweigabteilung als Protektor leiten sollte. Bei seiner Entstehung im Sturmjahre 1848 hatten sich die Gründer des Vereins die Aufgabe gestellt, „die Heran-

---

Es wurden gezahlt:

1905 an	5344	Präparanden	743 530 M.,	für 1	Präparanden	durchschnittlich	139,13 M.
1906 „	5700	„	818 910 „	„ 1	„	„	143,67 „
1907 „	6058	„	899 310 „	„ 1	„	„	148,45 „

ziehung und Bildung tüchtiger Schulamts-Aspiranten zu fördern", und diesem Zwecke sollten die Anstalten in Orsoy und Holzwickede dienen. Daß sie ihre Aufgabe erfüllt haben, danken wir in erster Linie den beiden treuen Männern, die ihre ganze Persönlichkeit dabei eingesetzt: den Inspektoren Horn und Flicker. Letzterem galt nun die Feier am 17. Februar in der festlich geschmückten, vor zwei Jahren erbauten Turnhalle der Anstalt. Nachdem am Vormittag vor dem Kuratorium die alljährliche Osterprüfung stattgefunden, versammelten sich gegen 3 Uhr die Schüler der Anstalt, Seminaristen aus Soest und Herdecke und viele Lehrer und Freunde des Jubilars zur gemeinsamen Feier. Sie war ein überwältigendes Zeugnis der Liebe und Dankbarkeit gegenüber dem schlichten und festen Mann, der nun ein Vierteljahrhundert an der Spitze der Anstalt gestanden und im Verein mit tüchtigen Mitarbeitern etwa 1000—1100 Lehrer hat vorbilden können für das Seminar und den späteren Beruf.

Die gehaltvollen Ansprachen wurden wirksam eingerahmt von den Vorträgen des Schüler- und eines Lehrerchors, sowie des vom Sohne des Inspektors trefflich geleiteten Streichorchesters der Anstalt, das durch seine Leistungen die Zuhörer zu steigendem Beifall begeisterte. Die Segenswünsche des Kuratoriums brachte Pastor Meinberg-Aplerbeck zum Ausdruck, er schloß sie an 1. Mose 12, 2 an und zeigte in einigen Zügen aus dem Leben des Jubilars, daß Gott ihm wirklich zum Segen gewesen sei; i. N. des Kuratoriums dürfe er aber auch rühmen, daß er für viele ein Segen habe sein dürfen. Das bestätigte gleich in warmen Worten der nächste Redner, Pfarrer und Kreisschulinspektor Stratmann-Opherdicke, der offen bekannte, daß er von dem Jubilar habe viel lernen dürfen und durch sein Zureden die Freudigkeit zur Übernahme eines Schulamtes gewonnen habe; vor allem danke er ihm, daß er so nachdrücklich stets betont habe, daß bei dem Erziehungsgeschäft die Freude regieren müsse.

Für das jetzige Lehrerkollegium sprach Präparandenlehrer Kraus; er zeichnete in feinen Zügen das Wirken des Inspektors, der gern jedem seine Originalität lasse, wenn nur etwas bei der Arbeit herauskomme. Nach einem kurzen Dankeswort eines Schülers der 1. Klasse nahm Rektor Böringer-Unna das Wort zu einer Würdigung der Verdienste der Frau Inspektor, die eine rechte „Anstaltsmutter" für die Schüler gewesen sei. Einen mit großem Beifall aufgenommenen poetischen Gruß an den Jubilar und die Anstalt, in der er mehrere Jahre tätig sein durfte, widmete Pastor Schneider-Barmen. Für die früheren Lehrer der Anstalt brachte Seminaroberlehrer Mevius-Hilchenbach, für die ehemaligen Schüler kommissarischer Seminarlehrer Schauff-Gütersloh Dank und Segenswunsch zum Ausdruck, indem sie in trefflichen Ausführungen die besondere Art des Jubilars zeichneten und die Vorbildlichkeit seines Lebens und Wirkens hervorhoben; ersterer gedachte auch in warmer Anerkennung der treuen Mitarbeit des Hauptlehrers Rosendahl, der als großer Naturfreund Lehrern und Schülern viel gewesen ist. Die Grüße und Segenswünsche des „Vereins ev. Lehrer und Schulfreunde" überbrachte an Stelle des verhinderten 1. Vorsitzenden, Rektor Hindrichs-Barmen, das Mitglied des weiteren Vorstandes, Rektor Schmell-Langerfeld. Für einen Kreis älterer Freunde überreichte Hausvater Multhaupt-Voerde das schöne Bild: „Und sie folgten ihm nach";

Pfarrer Meißner übergab i. N. der Gemeinde Holzwickede ein Christusbild. Als Nachbar und zugleich i. N. der Lehrerschaft der Gemeinde dankte Hausvater Finger dem Gefeierten für alle Liebe und wünschte reichen Segen auf dem weiteren Lebenswege.

In seiner Erwiderung führte Herr Inspektor Flicker aus: Wenn ich an all das Lob denke, das mir gespendet worden ist, so habe ich immer wieder die Mahnung daraus zu hören geglaubt: Das erwarten wir von dir! Dem Vorstande danke ich, daß er so lange Geduld mit mir gehabt hat. Alle die Kreise, die mir gedankt, haben mich vielmehr zu Dank verpflichtet, da sie geholfen haben, mich jung zu erhalten und mir etwas für mein Amt mitzugeben. Ich möchte jedem raten, sich einem Verein anzuschließen, wo er sich etwas holen kann. Mein Leben hat von Anfang an unter dem Einfluß des Wortes Gottes gestanden. An meinem Konfirmationsspruch („Nach des Herrn Munde lagerte sich das Volk"), der mir anfangs etwas sonderbar vorkam, habe ich mich später oft aufgerichtet, und ebenso ist mir der Trautext („Friede sei mit euch") ein freundliches Geleitswort gewesen. Wenn man mich in manchen Kreisen als ultrakonservativ-positiv bezeichnet und das als etwas Verkehrtes hinstellt, so leugne ich das. Will man damit etwas Festes, Königstreues bezeichnen, so lasse ich es mir gern gefallen. Will man mit dem „positiv" in christlicher Beziehung sagen, daß ich auf dem Boden des Wortes Gottes stehe, so bekenne ich mich wiederum gern dazu. Was die Gelehrten auch sagen mögen, ich lese und prüfe ihre Ansichten, aber etwas abmarkten lasse ich mir durch sie nicht. Ob sie auch noch so denken, wenn es zum Sterben kommt? Meinen Standpunkt habe ich durch die Erfahrung gewonnen, und die hat mich die Wahrheit des Psalmwortes gelehrt: Wenn dein Wort nicht wäre, Herr, so wäre ich vergangen in meinem Elende! Ich kann diesen Standpunkt nur jedem empfehlen; man steht fröhlich dabei auf, tut seine Arbeit gern und hat die wenigsten Sorgen. — Wenn meine Arbeit einigen Segen hat wirken dürfen, so habe ich das in erster Linie meinen treuen Mitarbeitern zu danken, die zum Glück nicht so sehr oft gewechselt haben. Trotzdem ich 10 Jahre die Volksschule besucht habe, konnten wir doch nicht gerade viel lernen, da es eine einklassige Schule mit über 100 Kindern war; dazu hatte der Lehrer noch eine andere Schule mitzuversehen, so daß er bei seinem 50jährigen Amtsjubiläum scherzend meinte: daß ich so alt geworden bin, verdanke ich den zwei Schulen, die eine Stunde auseinander lagen! Das Seminar rüstete uns am besten im praktischen Unterrichten aus, während heute die allgemeine Bildung in Präparandie und Seminar jedenfalls eine viel weitgehendere ist. Nach zweijähriger Arbeit an einer Töchterschule folgte die Berufung nach Schildesche an die dortige umfangreiche Anstalt, die Präparandie, Privatseminar und eine kleine Schule umfaßte, wo aber zuerst nur 3 Lehrkräfte wirkten, so daß es an Arbeit nie fehlte. Nach Auflösung des Seminars blieb die Präparandie und die Schule bestehen, und mußten wir nun die Schüler der ersteren in 2 Jahren so weit bringen, daß sie die Aufnahmeprüfung ins Seminar bestehen konnten. Da ich fast in allen Fächern unterrichten mußte, so gab es natürlich viel Arbeit; an manchen Tagen galt es von morgens 8 bis abends 7 Uhr zu unterrichten,

ohne daß die Frage kam: Was wird mir dafür? Während dieser Zeit erfolgte die Ablegung der 2. Prüfung, die durch die neuen „Allgemeinen Bestimmungen" erschwert wurde. Der 6jährigen Tätigkeit an einer Barmer Volksschule folgte dann unerwartet und eigentlich zuerst gegen die eigene Neigung die Berufung nach Holzwickede. Die Arbeit an einer solchen Anstalt hat mit mancherlei Schwierigkeiten zu kämpfen, erhielt sie doch ringsum in den immer neu erstehenden staatlichen Anstalten beachtenswerte Konkurrenten, die ihr den Zufluß abschneiden konnten. Da lernt man verstehen, daß Gott Gnade schenken muß, und er hat bisher geholfen, daß uns das Vertrauen des christlichen Hauses geblieben ist. Solange Gott Kraft schenkt, will ich gern weiter arbeiten mit dem Blick auf das alte Ziel. Wenn man ein festes Ziel hat, so kommt man durch alle Widerwärtigkeiten, und das möge auch jeder Schüler für sein künftiges Leben als Seminarist und Lehrer lernen. (Lebhafter Beifall.)

Damit hatte die offizielle Feier ihr Ende erreicht; viele Festgäste blieben aber noch einige Stunden im trauten Zusammensein, tauschten alte Erinnerungen aus und erfreuten sich dabei an den prächtigen musikalischen Darbietungen der Schülerkapelle. Wir sind der guten Zuversicht, daß die Feier das Band zwischen der Anstalt und ihren Schülern neugefestigt und das Lehrerkollegium zu weiterer tüchtiger Arbeit an der kommenden Lehrergeneration begeistert hat.

Zu Stöckers Tod.

Was war's, das wir an Stöcker und in Stöcker liebten und bewunderten? Wir bewunderten zunächst in ihm den Mann des Mutes, der gottvertrauenden Tapferkeit. Stöcker hatte natürlichen Mut, sittlichen Mut, religiösen Mut. Als Niedersachse und Soldatenkind hat er je und je natürlichen Mut bewiesen. Keine Wimper hat ihm gezuckt beim Toben unverständiger Volksmassen, und auch das ungnädige Angesicht von Königen und Fürsten hat ihn nicht erzittern machen. Er kannte Männerstolz auch vor Königsthronen; aber sein natürlicher Mut ward gesteigert und geweiht durch sittlichen Mut, den Mut der Pflicht, und durch religiösen Mut, den Mut des Gottvertrauens. „Nehmt alles nur in allem — er ist ein Mann" — das hat sein Kollege Kögel von ihm bezeugt, und das bezeugt jeder von ihm, der ihn kennt.

Zum andern bewunderten wir in Stöcker den geistesgewaltigen Prediger. Er hat nicht bloß den Männern Berlins und unzähliger Orte des deutschen Landes mündlich gepredigt und ihr Herz im Glauben gestärkt und in der Liebe weit gemacht durch das alte, nie veraltende, biblische Evangelium, sondern er hat durch seine „Pfennigpredigten" jeden Sonntag eine Gemeinde von Hunderttausenden hin und her in Deutschland und im Ausland um sich gesammelt. Er hat „Volkspredigten" gehalten für hoch und niedrig, reich und arm, mit gleichem Mut gegen beider Sünden, mit gleicher Liebe zu beider Seelen.

Und wir bewundern zum dritten in ihm den Organisator der Stadtmission, den Mann der Inneren Mission. Stöcker hat erkannt und beherzigt, daß die großen Städte mit ihren Bildungs- und ihren Verderbensstätten, mit ihrem tausendfachen unheilvollen oder heilsamen Einfluß auf die Provinzen als Mündungs- wie als Quellorte unzähliger Bestrebungen, christlich beeinflußt, kirchlich gegliedert werden müssen, daß aus ihren Massen Gemeinden erzogen und daß die vorhandenen Gemeinden evangelisiert werden müssen.

Eine Großstadt ist, innerlich angesehen, ein Chaos von Leidenschaften und Verkommenheiten, aber auch von Bedürfnissen, Hoffnungen und Sehnsuchtsrufen. Darum gilt es, die Fahne des Evangeliums in ihr aufzupflanzen und statt Feigheit und Lauheit Bekennermut zu zeigen und das Christentum zu stärken und das Heidentum zu brechen.

Das hat Stöcker durch die großartige, für ganz Deutschland vorbildliche Organisation der Stadtmission mit ihren Vereinshäusern und Kapellen, ihren Vereinen und Kindergottesdiensten, ihren Bibelstunden und Hausbesuchen, ihrer Gefangenen- und Magdalenenpflege für Berlin im reichsten Maße getan.

Und wir bewunderten in Stöcker zum vierten den Mann einer klaren, zielbewußten Kirchenpolitik. Stöcker hat erkannt und beherzigt und hat dafür gekämpft und gelitten, daß die Kirche keine Magd des Staates und keine Magd des jeweiligen Landesherrn sein darf, sondern daß sie als freigeborene Tochter ihres himmlischen Königs nur ihm und seinem heiligen Wort verantwortlich ist. Das Staatliche staatlich, das Kirchliche kirchlich! Ist der Staat als Gesetzesverband zu einem Zuchtmeister auf Christum bestimmt, — die Kirche predigt Christum selbst. Sagen die weltlichen Gewalthaber: unser Reich ist von dieser Welt — die Kirche Christi ist nicht von dieser Welt, aber wohl will sie diese Welt durchdringen und unsern Glauben zum Siege machen, der die Welt überwindet. Der Kirche Waffen sind Zeugnisse, Tränen und Gebete, ihr Zepter ist das Kreuz, ihr Schatz die Armen. Unbeugsam muß sie die Wahrheit verkündigen, frei von aller Rücksicht auf weltliche Machthaber. Sie darf keine Schleppenträgerin der Hohen und Reichen, aber auch keine Buhlerin um die Gunst der Armen und Niedrigen sein. Frei, frei und nochmals frei, gebunden allein an Gottes Wort — das muß ihre Losung sein.

Zum letzten aber liebten und bewunderten wir in Stöcker den Mann der sozialen Reform, den Begründer der christlich-sozialen Partei, des Evangelisch-sozialen Kongresses und der freien kirchlich-sozialen Konferenz. Soziale Not Massennot, Soziale Hilfe Massenhilfe, das hat Stöcker gewußt. Darum hat er Staat und Kirche, Gesellschaft und Haus wider die Menschennot zur Menschenhilfe aufgerufen und aufgeboten. Als ein Prophet hat er dagestanden im deutschen Land und hat zu werktätiger Liebe, zur Versöhnung von reich und arm, zur Ausgleichung von Not und Hilfe, zur Ehrung und Anerkennung des Arbeiterstandes als eines gleichberechtigten Standes gemahnt und gerufen. Er hat gewußt, daß nicht viel Zeit zu verlieren war. Er sagt einmal: „Die Zeit eilt, haben schon unsere Väter gesagt; heute, in den Tagen der Eisenbahn und Telegraphen, eilt sie noch mehr; in diesem Drängen von

Dingen und Personen fühlt es jeder, die Zeit eilt wie ein Sturm dahin über unsere Häupter, oder stark und gewaltsam wie ein Adler reißt sie uns mit sich fort". In dieser Zeit (von 1878 bis 1909) hat Stöcker vor ganz Deutschland dagestanden als Vorkämpfer der sozialen Reform, als Freund der Arbeiter, der es treu, ehrlich und gut mit ihnen meinte. Und so ruhe er jetzt in Frieden, und seine Werke mögen nachwirken bis in die fernsten Zeiten.

D. Weber.

Rundschau.

Neue Schwierigkeiten. Das Lehrerbesoldungsgesetz ist noch nicht im Hafen. Noch hat das Herrenhaus seine Zustimmung nicht gegeben. Man möchte wohl denken, das Gesetz sei im Abgeordnetenhaus so gründlich erwogen worden, daß weitere grundsätzliche Beanstandungen nicht erfolgen würden. Aber so schnell geht die Sache nicht. Die Sitzung des Herrenhauses am 18. März hat die Überzeugung gebracht, daß bei einem Teil der Mitglieder des Hauses tiefgehende Bedenken gegen Einzelheiten des Gesetzes bestehen, und daß man bestimmt damit zu rechnen hat, daß das Gesetz noch einmal an das Abgeordnetenhaus zurückgehen wird. Doch scheint es, daß die schlimmsten Spannungen nicht die zwischen den beiden Häusern des Landtages, sondern die zwischen Herrenhaus und Regierung sind.

Die Verhandlung des Herrenhauses muß nach ihrem Ton und Inhalt neue Verstimmung in die Lehrerkreise tragen; wir bemerken da doch einen großen Abstand gegen die durchweg von Gerechtigkeit und Wohlwollen getragenen Verhandlungen des Abgeordnetenhauses. Wir müssen uns aufs neue darüber klar werden, wie außerordentlich schwer es ist, daß der Volksschule ihr Teil wird.

Der Widerstand gegen das Gesetz kommt hauptsächlich von den Oberbürgermeistern. Den großen Städten sollen die bisher gezahlten Staatsbeiträge nicht mehr nach einem rechtlichen Anspruch, sondern nach der vorliegenden Bedürftigkeit gezahlt werden. Auch beklagen sie sich darüber, daß das Gesetz rückwirkende Kraft auf das Jahr 1908 haben sollte; damit habe die Regierung die Städte überrascht. Der Finanzminister habe den Städten ein noblesse oblige zugerufen, den Grundsatz möge zunächst einmal die Regierung befolgen. Statt dessen lege sie den Kommunen neue schwere Lasten auf.

(Lentze-Magdeburg).

Noch etwas schärfer ging der Oberbürgermeister von Danzig (Ehlers) vor: „Hier sollen wir zeigen, daß wir auch noch da sind, wir dürfen die Vorlage nicht in kürzester Zeit erledigen, sondern müssen sie gründlich und sachgemäß prüfen: (Sehr richtig!) Ich gönne den Lehrern gewiß ein auskömmliches Gehalt, wenn sie auch nicht, was in Essen in einer Versammlung gefordert wurde ein Ministergehalt zu beziehen brauchen. Ich beantrage die Verweisung aller Vorlagen an die Finanzkommission, die ja nicht so lange zu beraten braucht, wie die verstärkte Budgetkommission des Abgeordnetenhauses (Heiterkeit). Auch wenn die Vorlagen noch einmal an das Abgeordnetenhaus müssen, wird es möglich sein, (?) sie noch vor Pfingsten zu verabschieden. Wenn wir dann noch vor Weihnachten den Etat verabschieden, haben wir unsere Schuldigkeit getan (große Heiterkeit und lebhafter Beifall)."

Ein dritter (Wallrat-Köln) verglich gar die Regierung mit dem heiligen Crispinus, der seine Stiefel mit fremdem Leder flickte.

Diesen Vergleich lehnte der Finanzminister Freiherr von Rheinbaben entschieden ab, wie wir meinen, mit vollem Recht. Die Regierung hat ganz außerordentliche Anstrengungen gemacht, die Durchführung dieser Neuregelung zu ermöglichen. Sie hat die Kosten der Erhöhung der Besoldung größtenteils auf sich genommen, sie hat die von dem Freiherrn von Zedlitz vorgeschlagenen Besoldungskassen, bei denen allerdings die wohlhabenderen Städte für die schlechter gestellten herangeholt wären, von vornherein abgelehnt. Wie Herr Ministerial-Direktor Schwartzkopff ausführte, verlangt das Gesetz eine Mehrbelastung der Steuerzahler um 60 Millionen. Davon trägt der Staat allein 51 Millionen. Für die großen Gemeinden

beträgt die Mehrbelastung 14 Millionen. Davon trägt der Staat 7,7 Millionen. „Ein größeres Entgegenkommen der Finanzverwaltung ist doch nicht gut denkbar. Ich hoffe, daß das Gesetz in der Kommission schließlich doch die allgemeine Zustimmung finden wird."

Der Herr Finanzminister hob hervor, daß die großen Städte 3 400 000 M. aufzubringen hätten nicht für den Staat, sondern für die leistungsschwachen Verbände; er stellte diese Summe den vielen Millionen gegenüber, die die Städte für ihre großen Projekte anstandslos auswürfen.

Die von Seiten der Städte erhobenen Bedenken wirken doch recht peinlich. Allenthalben müssen für die Volksschulen größere Opfer gebracht werden; und da stellen sich die Städte an, als ob sie allein das nicht leisten könnten! Daß sie finanziell vielfach in Schwierigkeiten kommen, ist ja nicht zu leugnen. Aber man sehe doch einmal, wie da gewirtschaftet worden ist und wird. Man hat Lesehallen, Stadtbüchereien, Museen auf Stadtkosten gegründet, Waldschulen, obligatorische Fortbildungsschulen, Kunstgewerbeschulen gewerbliche Schulen aller Art eingerichtet — das ist alles schön und nützlich. Jetzt bekommen die Oberlehrer je 650 M. mehr, die höhere Mädchenschule wird reorganisiert, man stellt dort eine ganze Anzahl von Akademikern an, die schweres Geld kosten. Da findet man keine sonderlichen Schwierigkeiten. Das ist eben alles zeitgemäß, das muß man mitmachen; in welchen Ruf käme man, wenn man die „Töchterschule" nicht in die „höhere Mädchenschule" umwandelte! Aber durch diese Künste verbraucht man eine Unmenge Geld, und wenn dann die Volksschullehrer, die gegen die übrigen so ungeheuer im Rückstand sind, je 500 M. mehr bekommen sollen, dann meint man, jetzt geht die Welt unter. Die Volksschule hat eben nie als eine Einrichtung gegolten, mit der man Staat machen und die Eitelkeit befriedigen kann, wie mit all den andern schönen Sachen. — Es mag schon sein, daß die Städte sparen müssen, aber dann sollen sie am rechten Ende anfangen. Mancherorts sind die Herren von der Verwaltung geradezu erfinderisch gewesen in der Schaffung überaus kostspieliger, aber nach ihrem wahren Werte überaus zweifelhafter Einrichtungen. Nach Beispielen braucht man nicht lange zu suchen.

Wer hätte damals, als im Abgeordnetenhause die Parteien der Rechten so zurückhaltend, die der Linken aber so bewilligungsfreudig, so schul- und lehrerfreundlich waren, denken sollen, daß jetzt, wo die Städte das Wort haben, so viele Bedenken auftauchen? Damals hieß es: Wo ein Wille ist, da ist ein Weg! Das mögen die Städte jetzt auch bedenken. Die liberalen Parteien, die ja vor allem in den Stadtparlamenten und Magistraten regieren, werden ja wissen, daß man mit schönen Worten auf die Dauer doch nicht bestehen kann.

Am allerbefremdlichsten ist die Haltung einiger Professoren, die im Herrenhause geredet haben. Die Erhöhung der Gehälter der Pfarrer und der Oberlehrer hat ihnen weiter keine Bedenken gemacht; wie sie aber an die Volksschullehrer kommen, da stellen sich bei ihnen auf einmal die schwersten Sorgen ein wegen der Agitation und der Disziplin. Prof. Dr. Loening-Halle sagte: „Dem Wettstreit um die Gunst der Beamten muß endlich ein Ende gemacht werden. Dieser Wettstreit der Parteien untergräbt die Disziplin und führt zum Verderben unsers gesamten politischen Parteilebens (Sehr wahr!) Wenn die Besoldungsvorlagen verabschiedet sind, dann muß die Zeit der Ruhe eintreten, und der Landtag muß alle Beamtenpetitionen zurückweisen. Der preußische Staat hat noch niemals seine Beamten besonders gut bezahlt. Es ist ja niemand verpflichtet, Beamter zu werden. Wer Geld verdienen will, der wird nicht Beamter, der findet anderswo ein Unterkommen. Die Ehre, dem König von Preußen zu dienen, ist das Motiv, das so viele Preußen, vom Minister bis zum untersten Beamten herab, Beamte werden läßt. Diesen Sinn müssen wir im preußischen Beamtentum aufrecht erhalten und müssen ihn als Volksvertretung wahren. Sonst kommen die Beamten auf die schiefe Ebene, auf der sie sich leider im letzten Jahr bewegt haben.

Alle Achtung vor dem Motiv des Herrn Professors; wir haben für die preußische Beamtenehre Verständnis, wenn wir von unserem Standpunkt die Sache sprachlich auch etwas anders fassen müßten. — Das Bewußtsein, einer großen Sache zu dienen, hat zu allen Zeiten die Volksschullehrer herausgehoben über die vielen Miseren ihrer Lage. Aber man möchte doch fragen, ob denn die von dem Redner so

hoch gewertete Beamtenehre erst bei den Volksschullehrern anfange und nicht schon etwas oberhalb. Warum wendet er sich nicht an die Stände, die wir oben genannt haben?

Wie man hört, wird das Bestreben der Lehrerbesoldungskommission des Herrenhauses, die nun die Sache zu bearbeiten hat, darauf gerichtet sein, vor allen den § 43, der von den Staatsbeiträgen handelt, anders zu gestalten. Nach dem Entwurf sollen die Verbände von 8 und mehr Schulstellen in Zukunft keine Staatsbeiträge mehr erhalten. Man wird versuchen, diese Zahl auf 25 zu erhöhen und die Staatsbeihülfe auch noch für das Jahr 1908 zu erhalten. Es wird darauf ankommen, ob die Regierung da nachgibt.

So sind also die Gehaltsätze selbst nicht gefährdet, aber diese neuen Schwierigkeiten haben die Stimmung, die in den Kreisen des Herrenhauses, besonders bei Oberbürgermeistern und Professoren, der Volksschule und den Lehrern gegenüber herrscht, allzudeutlich hervortreten lassen. Wir würden uns nicht wundern, wenn unter den Volksschullehrern das Gefühl des Dankes für die im ganzen doch beträchtliche Aufbesserung durch das Gefühl der Verstimmung darüber verdrängt wird, daß sie diesen Fortschritt nicht der Gerechtigkeit und Billigkeit, der Achtung vor der Volksschule und ihrer Arbeit, sondern der Agitation zu verdanken haben.

Die Verhandlungen des Herrenhauses dürften vor allem den städtischen Lehrern die Augen geöffnet haben. Die Städte werden in der Abmessung der Ortszulagen nur das Notwendigste tun, sie werden — dafür sprechen auch sonst manche Anzeichen — sich das Notwendige und Billige abbringen lassen. Hier ist also der Kampf noch lange nicht zu Ende. Zunächst werden die Städte mit der Anstellung von Lehrerinnen bis an die äußerste Grenze gehen; aber die verhältnismäßig günstigeren Sätze des Landes werden doch schließlich dazu zwingen, die Gehaltsfrage großzügiger anzufassen. — Möchten die Städte, solange die Mittel so knapp sind, aufs ernstlichste daran gehen, zunächst alle Veranstaltungen und Einrichtungen wieder abzusetzen, die nicht unbedingt nötig sind, damit dem wirklich Notwendigen Licht und Luft zu teil werde.

Die Zahl der Lehrerseminare in Rheinland und Westfalen, die ihren Bedarf an Seminaristen auch vorwiegend aus den genannten Provinzen decken, ist in den letzten Jahren wesentlich vermehrt worden. In der Rheinprovinz befinden sich evangelische Lehrerseminare jetzt in Kettwig, Mettmann, Mörs, Rheydt, Gummersbach, Neuwied, Wetzlar und Ottweiler. Katholische Seminare sind in Elten, Kempen, Odenkirchen, Ratingen, Brühl, Siegburg, Wipperfürth, Boppard, Münstermaifeld, Cornelimünster, Düren, Linnich, Merzig, Prüm und Wittlich vorhanden. Die katholischen Seminare Westfalens sind in Dorsten, Coesfeld, Warendorf, Büren, Paderborn, Arnsberg, Rüthen und Werl, die evangelischen in Gütersloh, Herford, Lüdenscheid, Herdecke, Hilchenbach, Soest, Petershagen und Unna.

III. Abteilung. Literarischer Wegweiser.

Bedenken.

Das Februarheft unsres Blattes brachte in einer Besprechung naturwissenschaftlicher Werke auch eine Empfehlung von Schriften des Kosmos („Gesellschaft für Naturfreunde"). Einige Freunde unsres Blattes haben gegen diese Empfehlung Bedenken geäußert; besonders hat man eine Empfehlung der Schriften des Keplerbundes, die wegen der Tendenzen desselben eine kräftige Unterstützung von unsrer Seite verdienten, vermißt.

Der Herr Rezensent konnte aber den Keplerbund nicht berücksichtigen, da damals, als die Kosmosschriften ihm vorlagen, die Sachen des Keplerbundes noch nicht erschienen, jedenfalls ihm noch nicht zugegangen waren; sie sollen demnächst besprochen und gewürdigt werden. Was die Empfehlung des Kosmos angeht, so wird man doch gut tun, das, was Herr Kl. darüber geschrieben hat, noch einmal durchzulesen. („Wer der Gesellschaft beitreten will, tut gut, sich vorher darüber zu informieren, damit er nicht Zwecke fördern hilft, die ihm fremd sind.") Da fehlt eine Warnung also jedenfalls nicht.

Sie war gewiß am Platz. Was aber die Schriften der Gesellschaft angeht, soweit sie uns zugegangen und von uns besprochen worden sind, so wird jeder, der sie gelesen hat, darin zustimmen müssen, daß sie, was den monistischen Standpunkt angeht, sehr zurückhaltend und vorsichtig sind. Wo sie über diese Linie hinausgehen, da ist dies in der Besprechung auch kenntlich gemacht worden. Nach meiner Meinung kann man also sehr wohl unterscheiden zwischen der Gesellschaft Kosmos und ihren Büchern. Übrigens darf ja bei unserm Blatt der Rezensent damit rechnen, daß er reife und urteilsfähige Leser vor sich hat, die das sachlich Wertvolle sich zu nutze machen können, ohne an der abweichenden Grundanschauung Anstoß und Schaden zu nehmen. — Es ist mir übrigens bekannt, daß der betr. Verlag einzelnes herausgegeben hat, was nicht nur nicht von uns empfohlen werden dürfte, sondern wovor wir direkt warnen müßten, wenn es uns zuginge. Achinger.

Deutsch.

Behandlung von Sprachstücken.

Lomberg, A., **Präparationen zu deutschen Gedichten.** Langensalza. H. Beyer und Söhne. III. Heft. 6. Aufl. 1907. Geb. 3,60 M. IV. Heft. 5. Aufl. 1908. Geb. 4 M. V. Heft. 4. Aufl. 1907. Geb. 4 M.

Grupe, W., und **Pfaue**, H., **Präparationen für den Deutschunterricht.** Aus dem Bücherschatz des Lehrers, herausgegeben von Beetz und Rude. Osterwieck, A. W. Zickfeldt. 1908. II. Band: Mittelstufe. 213 S. Geb. 3,40 M.

Nadler, Fr., **Lektionen und Lektionsentwürfe** zur eingehenden Behandlung poetischer und prosaischer Sprachstücke. Hannover und Berlin, C. Meyer. 1908. I. Teil: Unter- und Mittelstufe. 338 S. Preis broich. 2,80 M.

Die Präparationen von Lomberg, die wohl allen Schulblattlesern bekannt sind, liegen hier in neuer Auflage vor. Das dritte Heft bringt Gedichte von Rückert, Eichendorff, Chamisso, Heine, Lenau, Freiligrath und Geibel. Der vierte Band enthält Erzeugnisse volkstümlicher Dichter aus dem 18. und 19. Jahrhundert. Im 5. Heft bietet der Verfasser lediglich Gedichte geschichtlichen Inhalts. — Das Werk hat bis jetzt fast jedes Jahr eine neue Auflage erlebt. Seine große Verbreitung verdankt es einmal der klaren, schulgemäßen Bearbeitung, dann aber vielleicht auch dem Umstand, daß die künstlerische Seite der Dichtungen eingehend berücksichtigt worden ist. Sehr brauchbar sind auch die Ausführungen über die einzelnen Dichterpersönlichkeiten. Der Verfasser hat hier den wichtigen Gedanken zu verwirklichen gesucht, die dargebotenen Dichtungen und das Leben der betreffenden Dichter zueinander in enge Beziehung zu setzen.

Das neue Werk von Grupe und Pfaue bringt Präparationen zu poetischen Stücken in mettisch ungebundener Form und zu Prosa-Darstellungen. Sämtlichen Präparationen liegen die formalen Stufen zugrunde. Besonderer Wert ist auf Vorbereitung, Anwendung und Anschluß sprachlicher Stoffe gelegt. Die Bearbeitung zeugt von großer Sorgfalt und pädagogischem Geschick. Was das Durchlesen so mancher Präparationen zur Qual macht: ein langweiliges Breittreten des Selbstverständlichen — hier ist's vermieden. Nur das Wesentliche bringen die Verfasser zur Sprache. Das Buch kann jedem bestens empfohlen werden, besonders aber dem jungen Lehrer, es zeigt ihm sichere didaktische Wege.

Das Werk von Nadler steht bei weitem nicht auf gleicher Höhe. Bei der Vertiefung ist der Stoff meist in Frage und Antwort geboten. Ich greife ein Beispiel heraus. Bei der Besprechung von G. Schwab's „Gewitter" heißt es: „In was für einer Stimmung waren die vier Personen?" „In was für eine Stimmung werden auch wir mit hineinversetzt?" Dem Verfasser schwebt hier offenbar der Gedanke an eine einheitliche Stimmung der Personen vor, das ist sachlich nicht richtig, denn es ist ja sehr charakteristisch, daß die Stimmung der vier Personen verschieden war. Die zweite Frage gehört zu den langweiligen Auch-Fragen. Ferner ist sie sachlich ungenau. Der Leser ruft in sich doch nicht notwendig alle Stimmungen hervor, die an Personen des Gedichts dargestellt werden. Das Beispiel mag zeigen, daß die Fragen wenig mustergiltig sind. — Auch um den Grundgedanken ist's häufig nicht besser bestellt. Bleiben wir bei unserem Beispiel. Als Grundgedanke wird angeführt: „Rasch tritt der Tod den Menschen an". Der Satz ist ja richtig, man wird ihn bei der Besprechung auch anführen, aber er stellt nicht die Gesamtidee dar, berührt vielmehr nur das Stoff-

liche, also die Tatsache, die Schwab in der bekannten Zeitungsnotiz bereits vorfand. Bei der dichterischen Gestaltung kommt es auf folgende Frage an: Das vielgestaltige Hoffen und Wünschen des menschlichen Herzens — was ist's im Angesicht des Todes? — Gerade auf die Hervorkehrung des Seelenlebens bei den verschiedenen Personen legt der Dichter den größten Wert, nicht bloß auf die Darstellung der Vernichtung des Lebens durch den Blitzstrahl. Ist das alles aber für Kinder der Mittelstufe zu schwer, was ich zugebe, dann gehört das Gedicht nicht hierher. Bei vielen Besprechungen sind ähnliche Ausstellungen zu machen wie hier. Das Buch genügt nicht den Ansprüchen, die man an ein derartiges Werk stellen muß.

Stoffel, J., **Schillers Wallenstein.** Klassische Dramen und epische Dichtungen für den Schulgebrauch erläutert. Band V. 2. Aufl. Langensalza, Beyer und Söhne. 1907. 155 S. 1,50 M.

Der Verfasser geht von der historischen Grundlage aus und führt dann in die einzelnen Akte und Szenen des Dramas ein. Den Schluß bilden Dispositionen und Aufgaben. Die Einführung ist eingehend und leicht faßlich. Bei einzelnen Szenen hätten allerdings dichterische Feinheiten schärfer hervorgehoben werden können, während Abschnitte, die lediglich eine Inhaltsangabe enthalten, überflüssig erscheinen. Hier und da finden sich auch Unebenheiten im Satzbau, z. B. S. 8, Reihe 15 v. u. Die ausführlichen Wort- und Sacherklärungen werden dem Lehrer gute Dienste leisten.

Sahr, Dr. J., **Das deutsche Volkslied.** Leipzig, Göschen'sche Verlagshandlung. 1908. 3. Aufl. 1. und 2. Bändchen. à 80 Pf.

Das früher bereits besprochene Buch liegt hier in dritter vermehrter Auflage vor. In der Einleitung spricht sich der Verfasser aus über Geschichte, Wesen und Form des Volksliedes. Einige historische Gesänge aus der neueren Zeit sind hinzugekommen. Ebenso ist die Zahl der geistlichen- und Liebeslieder vermehrt worden. Die Melodien bringt der Verfasser nicht mehr im Anhang, sondern bei den Liedern selbst. Die beiden Bändchen orientieren in knapper, klarer Weise über das gesamte Gebiet des deutschen Volksliedes.

Buttler-Elberberg, W. von, **Schiller-Denkwürdigkeiten.** Für Deutschlands Jugend gesammelt. Dresden, F. E. Boden. 1908. 58 S. 40 Pf.

Vor drei Jahren sind der Schillerbücher genug erschienen. Ob eins dabei war, das — soweit das Leben des Dichters in Betracht kommt — nach jeder Richtung als brauchbares Jugendbuch bezeichnet werden kann? Fast möcht ich's bezweifeln. Es ist nicht leicht, aus Schillers Leben für die Jugend etwas zusammenzustellen, was anschaulich-volkstümlich ist und gleichzeitig auch die Bedeutung des Dichters wirklich erkennen läßt. — Das vorliegende Buch bietet einzelne recht hübsche Bilder, andere sind wieder zu hoch gehalten, weil sie Kenntnis fast der gesamten Werke Schillers voraussetzen. Als Lektüre für die erwachsene Jugend ist das Buch wohl geeignet.

Goethes Hermann und Dorothea. Volksausgabe. Herausgegeben vom Hamburger Jugendschriften-Ausschuß. Leipzig, Georg Wigand, o. J. 80 Pf.

Eine Volksausgabe mit 12 Holzschnitten nach Zeichnungen von L. Richter. Die Bilder sind gut ausgeführt. Druck, Papier und Einband sind gleich lobenswert. — Zu empfehlen.

Lomberg, A., **Auswahl neuerer Gedichte.** Langensalza, Beyer und Söhne. 1908. 64 S. 2. Aufl. 20 Pf.

Die Auswahl ist für den Schulgebrauch bestimmt. Einige ältere Gedichte hätten durch andere ersetzt werden können. Die aufgenommenen Proben von der Droste-Hülshoff, von R. Prutz, R. Reinick u. a. finden sich in sehr vielen Lesebüchern. Falke und Lienhard sind leider nicht vertreten. Sonst ist die Auswahl durchweg zu billigen. — Für den Schulgebrauch geeignet.

Aufsatzunterricht.

Lüttge, Ernst, **Der stilistische Anschauungsunterricht.** I. Teil. Leipzig, E. Wunderlich. 1908. 184 S. 5. und 6. Aufl. 2 M.

— — **Beiträge zur Theorie und Praxis des deutschen Sprachunterrichts.** 2. und 3. Aufl. Ebenda. 1908. 202 S. 2 M.

Bargmann, Dr. A., **Anleitung zum Aufsatzbilden.** Leipzig, Quelle u. Meyer. 1907. 175 S. 2,60 M., geb. 3,40 M.

Naumann, Dr. J., **Theoretisch-praktische Anleitung zur Besprechung und Abfassung deutscher Aufsätze.** Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. 1907. 612 S. 4,80 M.

Dorenwell, K., **Der deutsche Aufsatz.** II. Teil (für die obern Klassen der Volks- und Bürgerschulen, der Mittelschulen und Präparandenanstalten). Bearbeitet von K. Mävers. Hannover und Berlin, Karl Meyer. 1908. 325 S. 3 M., geb. 3,60 M.

Stoffel, J., **Der Aufsatz in der Volks- und Mittelschule.** Halle, H. Schrödel. 1906. I. Bändchen 146 S. 2. Aufl. 1,50 M.

Krause, Paul, **Der freie Aufsatz in den Unterklassen.** Leipzig, E. Wunderlich. 1907. 57 S. 80 Pf., kart. 1 M.

Zu den besten Büchern auf unserem Gebiet gehört der stilistische Anschauungsunterricht von Lüttge, der jetzt in 5. Auflage vorliegt: Der Verfasser erstrebt planmäßige Stilbildung, und insofern steht er in einem Gegensatz zu den Vertretern eines freien Aufsatzes. Doch weist er in der Vorrede zur 5. Auflage und in den „Beiträgen" darauf hin, daß auch er dem freien Aufsatz neben den systematischen Stilübungen einen Platz einräumt. Wenn er in den unteren Jahrgängen die freie Darstellung im wesentlichen auf das Mündliche beschränken will, so kann man ihm darin vollständig beistimmen. Es muß einige Sicherheit in der äußeren Formgebung erreicht sein, ehe man zur ungebundenen schriftlichen Darstellung übergehen kann. —

Die „Beiträge zur Theorie und Praxis des deutschen Sprachunterrichts" enthalten eine Reihe von Aufsätzen, die sämtlich die Beachtung der Fachgenossen verdienen.

Das Buch von Dr. Bargmann enthält viel wertvolle Gedanken. Der Verfasser will zeigen, wie sich der Unterricht gestalten muß, wenn der Aufsatz sein natürliches und notwendiges Ergebnis sein soll. Passende Unterrichtsbeispiele für die verschiedenen Stufen erläutern in zweckentsprechender Weise die theoretischen Ausführungen. Nur ein paar wichtige Gedanken seien herausgegriffen. Die Hauptarbeit hat sich auf die Gestaltung des mündlichen Aufsatzes zu richten, denn es handelt sich darum, die Schüler zum Bilden der Aufsätze anzuleiten. Wird der mündliche Aufsatz gründlich gepflegt, so macht die Niederschrift wenig Mühe, wenn nur die nötige Fertigkeit im Schreiben und einige Sicherheit in der Orthographie erzielt ist. Der freie Aufsatz soll bereits in den ersten Schuljahren gepflegt werden, aber es soll keine Niederschrift erfolgen. Eine freie schriftliche Darstellung kann erst in den letzten Schuljahren eintreten. Die Einteilung der Aufsätze in solche, die ein Nacheinander oder ein Nebeneinander bieten und in andere, die als Abhandlungen zu bezeichnen sind, halte ich für sehr zweckmäßig. Das Buch ist eine bedeutsame Erscheinung auf dem hier in Rede stehenden Gebiet: es hat individuelles Gepräge, berücksichtigt neuere Bestrebungen, hält sich aber frei von modernem Überschwang und Formlosigkeit.

Das an dritter Stelle genannte Buch ist lediglich für höhere Schulen geschrieben, der Volksschullehrer kann daher für seine Unterrichtspraxis nur wenig daraus verwerten; aber dem jungen Lehrer wird es für die eigene Weiterbildung im schriftlichen und mündlichen Gedankenausdruck von großem Nutzen sein. Besonders eingehend behandelt der Verfasser die verschiedenen Arten der Abhandlung, indem er die theoretischen Grundlagen klar und knapp gibt und an vielen Beispielen die korrekte Ausführung zeigt. Auch dem Vortrag (der rhetorischen Prosa) ist besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Gerade dies Kapitel wird der junge Lehrer mit viel Gewinn durcharbeiten. — Die Ausstattung ist gediegen.

Das bekannte Werk von Dorenwell liegt hier in einer Bearbeitung von Rektor Mävers vor. Sie ist bestimmt für die Oberklassen der Volks-, Mittel- und Bürgerschulen. Die Stoffe sind aus allen Gebieten des Unterrichts genommen, vorwiegend aus der Lektüre. Auch der Erfahrungskreis der Schüler ist berücksichtigt.

Seminarlehrer Stoffel bespricht in der Einleitung seines Aufsatzbuches die Arbeiten von Lindner, Ziemann, Seyfert, Sachse, Lüttge u. a., dabei berührt er auch die neueren Bestrebungen, denen er nicht in vollem Umfang gerecht wird. Mag man auch bei den Modernen auf die allerwunderlichsten Ansichten stoßen, es liegt der Bewegung ein richtiger Gedanke zugrunde, der Gedanke nämlich, daß man im Aufsatzunterricht zu freier lebendiger Gestaltung des Innenlebens anregen, nicht aber möglichst viel gängeln und führen soll.

Zuletzt das Büchlein von Krause. Hier haben wir kleine, im Sinn Scharrelmanns von Schülern des dritten Schuljahres angefertigte Aufsätze, denen einige theoretische Ausführungen vorangehen. Die Stoffe sind teils dem Leben, teils dem Unterricht entnommen. Besondere Beachtung verdienen einige Bildbetrachtungen. Das Buch bietet für die praktische Arbeit in der Schule mancherlei Anregungen.

Deutsche Sprache.

Lange, R., **Wider die Wortbildtheorie im Rechtschreibunterricht.** Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung. 1907. 95 S. 1,40 M.

— — **Übungsschule** zur Erlernung der Rechtschreibung und Zeichensetzung mit Diktaten in Aufsatzform. 15. Aufl. Ebenda. 1908. 96 S. 50 Pf., geb. 65 Pf.

Rübenkamp, W., **Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung.** Leipzig, Friedrich Brandstetter. 1908. 2 Hefte, à 35 Pf.

Bartsch, K., **Diktatstoffe** für Unter- und Mittelstufe. Berlin, Gerdes u. Hödel. 24 S. 60 Pf.

Kleinschmidt, A., **Rechtschreibübungen** für einfache Schulverhältnisse. Leipzig, Friedrich Brandstetter. 1908. 240 S. 2,60 M., geb. 3 M.

Besondere Beachtung verdienen die beiden Bücher von R. Lange. Der Verfasser läßt sich bei seinem Unterricht in der Rechtschreibung von zwei wichtigen Grundsätzen leiten, vom phonetischen Prinzip und dem Prinzip der Ableitung. Bei der Ableitung kommt es ihm darauf an, daß die Schüler durch Zurückführung, Vergleichung 2c. die Gründe für die betreffende Schreibweise kennen lernen. Dabei geht er einer Häufung von Regelwerk geschickt aus dem Wege, gibt das Wesentliche vielmehr in einfachen, leicht faßlichen Sätzen. Die Schreibung von mehr als 90% aller Wörter legt er entweder durch Phonetik fest oder auf dem Wege der Ableitung. Gerade in der letzteren Richtung schlägt Lange neue Wege ein, die für die Entwicklung des Rechtschreibunterrichts sicherlich von hervorragender Bedeutung sind. In einem Punkte stimme ich dem Verfasser nicht zu: in der geringen Bewertung der Lay'schen Reformversuche. Ich halte eine Verbindung der Lay'schen Reformvorschläge mit den hier gebotenen für möglich und wünschenswert. Nach Einführung in den Stoff auf Grund des Lange'schen Verfahrens möge man bei den folgenden Übungen auch besonderen Wert auf die Befestigung des Schriftbildes und der Schreibbewegungsvorstellung legen. — Die Übungsschule bringt sorgfältig ausgewähltes Material. Es wird in der Weise geboten, daß die Schüler das Wesentliche in orthographischer Hinsicht zu ergänzen haben. Auf den ersten Blick mag das vielleicht befremden, es ist aber eine notwendige Konsequenz des ganzen Verfahrens. — Die Lange'schen Sprachbücher möchte ich besonders empfehlen.

Die beiden Hefte von Rübenkamp bringen den Stoff in übersichtlicher Weise. Es handelt sich in den einzelnen Paragraphen um Anschauungsbeispiele, Regeln und Übungen. Neben das phonetische Prinzip tritt das etymologische wenigstens auf der Oberstufe. Hier erinnert das Werkchen an das eben besprochene Übungsbuch von Lange. Empfehlenswert.

Das an dritter Stelle genannte Buch von Bartsch enthält gut geordnetes Übungsmaterial mit kleinen zusammenhängenden Diktaten.

Kleinschmidt bietet in seinem Buch systematisch zusammengestellte Sprachganze als Diktatstoffe, ähnlich wie sie Hermann in seinem bekannten Werk bringt. Die Stücke sind den verschiedenen Unterrichtsgebieten ziemlich gleichmäßig entnommen. Daß auch Stücke religiösen Inhalts aufgenommen sind, wird wenig Beifall finden. Die orthographischen Schwierigkeiten sind durch Fettdruck herausgehoben. Inhaltlich sind die Stücke — was besonders hervorzuheben ist — durchweg wertvoll. Eine recht übersichtliche Verteilung der Stoffe auf Unter-, Mittel-, und Oberstufe erleichtert wesentlich den Gebrauch des Buches.

Möller, W. H., **Präparationen für den grammatischen Unterricht** in Volks- und Bürgerschulen. Frankfurt a. M., Kesselring'sche Verlagshandlung. 1907. 112 S. 2 M.

Hoffmann, K., **Deutsche Sprachlehre** für Mittelschulen und höhere Lehranstalten. Gießen, E. Roth. 1907. 4. Aufl. 139 S. 1 M., geb. 1,30 M.

Missalek, W., **Kleine deutsche Sprachlehre.** Breslau, Priebatsch. 1908. 64 S. 25 Pf.

Die beiden ersten Bücher enthalten den gesamten grammatischen Stoff für Schulen, die über das Ziel der Volksschule hinausgehen. Die einzelnen Unterrichtseinheiten weisen drei Teile auf: Anschauung, Einsicht, Anwendung. Im ersten Buch wird mehr Wert auf gute methodische Gliederung gelegt, im zweiten auf sorgfältigen systematischen Aufbau. Satz-, Wort- und Wortbildungslehre sind dort miteinander verbunden, hier treten sie getrennt auf. Beide Bücher sind zu empfehlen, das erste auch für Volksschulen, nur muß der Stoff etwas beschränkt werden.

Bei Missalek ist der Stoff in übersichtlicher Weise zusammengestellt und mit kurzen Beispielen belegt. Neuere Ansichten auf sprachlichem und methodischem Gebiet sind nur im geringen Umfang verwertet. Manche Definitionen und Erläuterungen sind zu umständlich; die Einteilung der Dingwörter in Stoffnamen, Sammelnamen 2c. ist überflüssig; die Lehre von der Kopula gilt allgemein als veraltet.

Hähnel, Patzig, Ostwald, Deutsche Sprachschule. Leipzig, F. Hirt und Sohn. 1908. Ausgabe B in drei Heften. 7. und 8. Aufl. à 20 Pf. Ausgabe C in einem Heft. 1907. 35 Pf.

Wilke, C., Sprachhefte für Mittelschulen und verwandte Lehranstalten. Ausg. C in fünf Heften. Halle, H. Schrödel 1907. 2. und 3. Aufl.

Brehm, J., Übungsbuch für den deutschen Unterricht in der Volksschule. Ausg. B für einklassige Schulen. Gotha E. F. Thienemann. 1908. 90 Pf.

In den beiden zuerst genannten Heften stehen Sprachganze im Mittelpunkt der sprachlichen Belehrungen. Hieran schließen sich Übungen und Anwendungen in verschiedenen Formen. Die Stoffe sind zweckmäßig auf die einzelnen Schuljahre verteilt. Wilke bietet in den ersten Schuljahren die sprachlichen Anschauungsstoffe in Schreibschrift. Ich halte das wegen der großen Bedeutung, die das Abschreiben der Schreibschrift für die Orthographie hat, für sehr zweckmäßig. Zugleich ist es auch von Wert für die Gewöhnung an korrekten Schreibforme. — Beide Bücher seien bestens empfohlen.

Das Sprachbuch von Brehm enthält grammatischen und orthographischen Übungsstoff in reicher Auswahl. Es ist in Lektionen recht geschickt zusammengestellt und zur schriftlichen Beschäftigung besonders geeignet. In einem Begleitwort bietet der Verf. nützliche methodische Winke. Möhn.

Meinhold-Pascal, Biologische Charakterbilder der niederen Tiere. In vielfarbiger Ausführung von **Georg Pascal.** Blattgröße 65 × 91 cm. Preise: Unaufgezogen à 1,10 M.; aufgezogen auf Lederpapier à 1,20 M.; aufgezogen auf Lederpapier mit Rand und Ösen à 1,40 M. Dresden, C. C. Meinhold & Söhne.

Bis jetzt erschienen: Gemeiner Ameisenlöwe, Grünes Heupferd, Hirschkäfer, Kiefernspinner, Rückenschwimmer, Gelbe Sichelschlupfwespe, Gemeine Stechmücke, Gemeiner Steinkriecher, Wolfsmilchschwärmer. Jedes Bild zeigt das betr. Tier auf allen Stufen seiner Entwicklung, in seiner natürlichen Umgebung und seiner Lebensweise. Die beiden vorliegenden Bilder (Heupferd und Hirschkäfer) geben eine klare, lebensvolle Anschauung, sie genügen in ihrer Größe vollauf dem Klassenunterricht. Der Preis erscheint sehr mäßig. Diese neue Folge ist eine wertvolle Ergänzung der bisher erschienenen Bilderwerke desselben Verlags, die wir schon in der Januarnummer dieses Jahrgangs (S. 45 f.) rühmend hervorgehoben haben. Der Verlag versendet auf Erfordern ein ausführliches Verzeichnis seiner Anschauungsbilder. A.

Neue Bücher.

Köstlin, Dr. K.: Schülerheft zur Kirchengeschichte, Tübingen, Mohr. 70,5 M.

Religionsgesch. Volksbücher, Ebda.

Brückner, Lic. Dr. Martin: Der sterbende und auferstehende Gottheiland in den orientalischen Religionen und ihr Verhältnis zum Christentum. 0,50 M.

Greßmann, Prof. Lic. Dr.: Die Ausgrabungen in Palästina und das Alte Testament. 0,70 M.

Faut, Prof. Lic. Dr.: Präparationen zum Unterricht in der Bibelkunde. Altes Testament. Ebda. 1,50 (2) M.

Schiele, Friedr. Michael: Die Religion in Geschichte u. Gegenwart. Handwörterbuch. 1. Lief. Subskriptionspreis 1 M. (4—5 Bd. zu 20 M.). Ebda.

Kautzsch, Prof. E.: Die Heilige Schrift des Alten Testaments. Übersetzung. 3. Aufl. 4. 5. u. 6. Lief. Subskriptionspreis 0,80 M. Ebda.

Wilcke, Dr. Max: Der kleine Katechismus Luthers und seine Behandlung. Leipzig, Dürr. 1 M.

Linke (Hentschel u. Linke). Kleine Literaturkunde. 8. Aufl. Ebda. geb. 0,70 M.

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschull. **C. Achinger** in **Elberfeld-Hahnerberg.**

Evangelisches Schulblatt.

Mai.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Pädagogische Distichen.

Oberster Zweck der Erziehung.

Gute Menschen — nicht wahr? — das sollen die Kinder einst werden,
Jeglicher andere Zweck ist gegen diesen nur klein.

Regierung der Kinder.

Was ist Regierung der Kinder? Wohl keiner hat's besser gesagt uns,
Als in Jena Herr Stoy: Haus- und auch Schulpolizei.

Beschäftigung.

Wünschest du Ruhe und Ordnung, gib immer zu tun doch den Kleinen;
Ruhig zu sein und nichts tun schafft ihnen schreckliche Pein.

Zweck des Unterrichts.

Ach, das Wissen, es ist so flüchtig und so vergänglich!
Wähl dir ein besseres Ziel: geistiges Leben, das bleibt.

Empirisches Interesse.

Wehre der traurigen Stumpfheit, die vielen Kindern noch eignet,
Lehr sie beobachten das, was um sie ist und geschieht.

Spekulatives Interesse.

Doch sie müssen auch lernen, zu fragen: warum und wozu das?
Und: wie findet man nur sicher das innere Band?

Ästhetisches Interesse.

Arme Menschen fürwahr, die Schön und Häßlich nicht scheiden;
Sorg, o Schule, dafür, daß es bald deren nicht gibt.

Sympathetisches Interesse.

Ohne den Anteil, den warmen, am Schicksal anderer Menschen
Gab es, das ist mir gewiß, nie ein gebildetes Herz.

Soziales Interesse.

Doch der gebildete Mensch nimmt teil auch an dem Geschicke
Seiner Gemeinde, des Volks, ja auch der Menschheit, der Welt.

Religiöses Interesse.

Überall fühlt man die Schranke, im Wissen sowohl wie im Handeln;
Tröstung gewähret allein Ruhe der Seele in Gott.

Zielangabe.

Sicherlich ist er dir kund, der Kopf des römischen Janus;
So wie er, blicke das Ziel vorwärts, jedoch auch zurück.

Einleitungsstufe.

Haben wir über das Alte, Bekannte nur recht uns verständigt,
Leicht und bequemlich alsdann schreiten zum Neuen wir vor.

Darbietungsstufe.

Immer anschaulich verfahren, das sei nun oberste Pflicht dir;
Aber geh „stücklich" auch vor, wie es schon Ratke gebot.

Vergleichungsstufe.

Alle Vergleiche sind lehrreich, behauptet ein weiser Mann, Dörpfeld;
Zu dem abstrakten Gewinn führet kein anderer Weg.

Verdichtungsstufe.

Doch der abstrakte Gewinn, er werde auch reinlich gesondert,
Schön auch geformet und so halte der Schüler ihn fest.

Anwendungsstufe.

Anzuwenden Gelerntes, das will noch besonders gelernt sein;
Einzig die Übung erzeugt Freiheit, Gewandtheit, Geschick.

Zusammenhang des Unterrichts.

Blicke nur emsiglich über den Zaun in benachbarte Gärten;
Aber eins rat ich dir, Freund: siedle dich drüben nicht an.

Einprägung.

Sieh den Schneider, wie flink die Nadel ihm fliegt durch den Stoff hin;
Da er den Knoten vergaß, leider, ist nutzlos die Müh.

Wiederholung.

Leicht und bequem zu vollziehen, so meint der Laie, sei diese;
Doch der Didaktiker spricht: recht wiederholen ist Kunst.

Anschauung.

Anschauung, unmittelbare wie mittelbare, du bleibst doch
Stets und an jeglichem Ort Unterrichts Hauptfundament.

Schlechter Anfang.

Sagt mir, ihr Kinder, wovon doch haben wir gestern gesprochen?
Sag mir, o Lehrer, hast du dich vielleicht nicht präpariert?

Sokratisieren.

Laß doch das zerrende Fragen, es ist ja nicht länger zum Anhörn;
Gib doch den Kindern das Wort, denn einem Wort stellst du nach.

Konversatorische Form des Unterrichts.

Sieh im Tempel das Kind, das göttliche, unter den Meistern:
Antwort gibt es, hört zu, fraget auch selber mit Fleiß.

Einzelwissen nicht Klassenwissen.

Bilde dir nicht ein, es reiche, wenn du aus der Klasse den Lehrstoff
Sauber zusammen dir fragst: wissen soll's jegliches Kind!

Lehrplan.

Mancher meint, es genüge Lehrpläne zu machen im Plural;
Aber zusammengefügt sind sie noch lange kein Plan.

Hauptregel der Führung.

Immer begegne dem Zögling mit freundlich-ernstem Gesichte,
Und dann verhalte dich so, wie du verlangst es von ihm.

Ermahnung.

Willst du einen ermahnen, so rat ich dir, nimm ihn besonders,
Blick ihm ins Auge und sprich leis' ihm ins horchende Ohr.

Belohnung.

Nur ihr eigener Lohn sei die Tugend; drum fort mit Belohnung!
So die Philosophie; ach, sie kennet kein Kind!

Strafe.

Richtig zu strafen ist schwer; drum sei dir geraten, begnüg dich
Mit der Versagung des Lohns: manchem gerät es, versuch's!

Ermattung.

Macht die Arbeit dich müd, Pädagoge, so denke des heilgen
Göttlichen Imperativs; sieh, die Ermüdung ist fort!

Hermann Wendt (Elberfeld).

Die deutschen evangelischen Schulen in Österreich und der Lutherverein.

Von G. Graefe, Rektor in Halle a. S.

Als Dr. Martin Luther in seiner Geburtsstadt Eisleben verschied, waren $^9/_{10}$ aller Deutschen evangelisch. Wie ein gewaltiger, unaufhaltsamer Strom hatte seine Lehre die deutschen Lande durchflutet und auch im heutigen Österreich freudigen Widerhall gefunden. Aber nicht lange sollte sich Österreich des lichten Frühlingstages erfreuen; ihm folgte bald eine lange, eisige Winternacht. Der Reformation trat die Gegenreformation entgegen, die nicht mit den Waffen des Geistes, sondern mit brutaler Gewalt und unerhörter Grausamkeit in den österreichischen Landen die blühenden evangelischen Saaten vernichtete.

„Seitdem ist aber die geistige Kraft der Österreicher geknickt; jener edle, hochbegabte Stamm ward schlaff, charakterlos, nur sinnlichem Wohlleben ergeben; er hörte auf, ein Quellgebiet segensreicher Kultur für das gesamte deutsche Volk zu sein.“ [1]) Mit Recht konnte darum der edle katholische österreichische Dichter Grillparzer sagen: „Der Katholizismus ist an allem schuld. Gebt uns eine 200jährige protestantische Geschichte, und wir sind der mächtigste und begabteste deutsche Volksstamm. Heute haben wir nur noch Talent zur Musik und zum Konkordat.“ In gleichem Sinne äußerte sich jüngst Karl Wolfrum, Präsident der Aussig-Teplitzer Eisenbahn: „Wer ein guter Österreicher sein und nicht dulden will, daß dieser Staat erbarmungslos aus der europäischen Kulturwelt ausgeschaltet werde, der muß die protestantischen Interessen hochhalten.“ „Los von Rom!“ ertönt es darum seit zehn Jahren in Österreich. Hier waren bis vor 30 Jahren die geistig und gewerblich am höchsten stehenden Deutschen das herrschende Volk; aber seitdem ringen die Slaven nach Selbständigkeit und Herrschaft, und so wogt noch heute, ja heute lebhafter denn je, in unserm Nachbarstaate der Kampf zwischen Deutschtum und Slaventum.

In diesem Kampfe um ihr Volkstum aber ließ die römische Kirche die katholischen Deutschen Österreichs nicht nur im Stich, sondern sie machte sogar gemeinsame Sache mit den Todfeinden der Deutschen, den Slaven. Als die Deutschen auf Seiten ihrer slavischen Gegner stets den römischen Klerus erblickten und inne wurden, daß der Feldzug gegen das Deutschtum im Vatikan zu Rom entworfen war, da wurde es ihnen klar: wir können unser Volkstum nur bewahren, wenn wir uns von den

[1]) Meyer, Der Protestantismus in Österreich. S. 9.

römischen Fesseln befreien, und nun brauste wie Donnerhall durch die österreichischen Gaue der Ruf: „Los von Rom! Zurück zum Protestantismus!“ Das evangelische Bekenntnis ist der stärkste Wall des deutschen Volkstums. Deutschtum und Evangelium hängen innig miteinander zusammen, und der Fall des einen zieht notwendig den Fall des andern nach sich. Dafür, daß in der Tat allein das evangelische Bekenntnis den Deutschen gegen Einflüsse eines fremden Volkstums widerstandsfähig macht, führt Dr. K. Fey[1]) folgende Beispiele als Beweis an: in Ungarn haben die deutschen Katholiken ihr Deutschtum fast ganz verloren, während die evangelischen Siebenbürgen ihr Deutschtum seit Jahrhunderten mit Entschiedenheit verteidigen. Unter Maria Theresia wurden gleichzeitig in Galizien evangelische und katholische Deutsche angesiedelt; die katholischen Deutschen sind heute ganz unter den Galiziern untergegangen, während die evangelischen ihr Deutschtum bewahrt haben. Die Erhaltung deutscher Art und deutschen Wesens ist nur auf evangelischem Fundamente möglich.

So hat die Los von Rom-Bewegung zunächst nationale Ursachen, die Sorge um das deutsche Volkstum rief sie hervor; aber der eigentliche Grund liegt doch tiefer: es ist das unbewußte oder halbbewußte Suchen und Sehnen der Seelen nach dem Evangelium, das Verlangen nach Erlösung von einem Joch, das ultramontane Fremdherrschaft ihnen auferlegte. Das nationale Problem löste bei den deutschen Katholiken Österreichs das religiöse aus, und wo das letztere ernst erfaßt wurde, führte es hin zum lauteren Evangelium. Seit 1898, dem ersten Jahre der Los von Rom-Bewegung, haben bereits mehr als 50 000 Seelen das römische Joch abgeschüttelt und sich der evangelischen Lehre zugewandt. (Dazu kommen noch etwa 16 000 Übertritte zu den Altkatholiken.) Gewiß hocherfreulich, zumal wenn man bedenkt, daß sich das Evangelium ohne Gunst und Hilfe des Staates, allein durch seine eigne innere Kraft den Weg bahnen muß. Aber wie einst jener größten Los von Rom-Bewegung die Gegenreformation folgte, so hat auch jetzt die Gegenarbeit der Römlinge wieder begonnen und setzt dem Wehen des Geistes auch diesmal die Waffen der Gewalt entgegen, z. B. Ausweisung der evang. Geistlichen, Nichtbestätigung derselben, Beschlagnahmung von Flugblättern, Broschüren, Bibeln, Verbot des Übertritts an Beamte, Schädigung der Übergetretenen in wirtschaftlicher Beziehung, Beschimpfung derselben als Hochverräter, indem man sagt, der Ruf „Los von Rom“! bedeute nichts anderes als „Los von Österreich“!

Soll nun die evangelische Bewegung in Österreich — wie Papst

[1]) Dr. Karl Fey, Die evangelische Bewegung in Österreich.

Pius X. befürchtet — zu einem Brande werden, der nicht gelöscht werden kann, soll die hoffnungsreiche Saat einer schönen Ernte entgegenreifen, so müssen nicht bloß Kirchen erbaut und Gottesdienste zur Stärkung der Erwachsenen im neuen Glauben eingerichtet werden, sondern neben Kirchen müssen auch evangelische Schulen erbaut und erhalten werden, in denen die Jugend in der evangelischen Wahrheit unterrichtet und im Geiste der deutschen Reformation erzogen wird. Auf der Jugend beruht die Zukunft der Los von Rom-Bewegung.

Mit dem Einzuge der Reformation in die österreichischen Lande entstanden überall, besonders in den Städten, evangelische Volksschulen, aber der Sturm der Gegenreformation fegte sie alle hinweg. Erst das Toleranzedikt Kaiser Josephs II. vom Jahre 1781 gab den Protestanten die Erlaubnis, neue Schulen zu errichten. Langsam begannen die Schulen sich von mancherlei Fesseln zu lösen, die das Toleranzedikt ihnen noch aufgelegt hatte. Bis 1820 führten die Aufsicht über das evangelische Schulwesen katholische Dechanten, welche dies Recht nun an die evangelischen Senioren und Superintendenten abtreten mußten. Seit 1848 erfreuten sich die evangelischen Schulen völliger Daseinsberechtigung, so daß selbst eine Zeit dunkelster Reaktion, die Zeit des Konkordats von 1855 an, die Entwicklung der nun schon festgewurzelten evangelischen Schulen nicht mehr hindern konnte. Das Protestantenpatent des jetzigen Kaisers vom Jahre 1861 erschloß der evangelischen Schule auch öffentliche Mittel und schüttete auch sonst ein reiches Maß von Freiheiten über das österreichische evangelische Schulwesen aus. So wuchs das Schulinteresse der evangelischen Gemeinden von Jahr zu Jahr, und mit der innerlichen Erstarkung verband sich ein kräftiges Wachstum nach außen. Im Jahre 1867 zählte man in Österreich 375 lebenskräftige evangelische Schulen. Leider war der Blüte das Verderben sehr nahe. Als das alte feudale und klerikale Österreich 1866 auf den böhmischen Schlachtfeldern niedergetreten war, gab der Kaiser seinem Reiche eine Verfassung und schenkte ihm die schönen und großen Staatsgrundgesetze, so das Gesetz vom 21. Dez. 1867, welches die „allgemeinen Rechte der Staatsbürger", und das Gesetz vom 25. Mai 1868, welches das „Verhältnis der Kirche zur Schule" regelte. Nach dem zweiten Gesetz besorgt und leitet die Kirche den Religionsunterricht; im übrigen ist der Staat allein für alle Unterrichtsangelegenheiten zuständig. Die Lehrer der öffentlichen Schule treten nur ergänzend als Religionslehrer ein. Auf dem Boden dieser Staatsgrundgesetze erwuchs das treffliche Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869, welches aber der evangelischen Schule Österreichs einen Schlag versetzte, von dem sie sich bis heute noch nicht wieder erholt hat.

Das Gesetz war gut und edel, es atmete freiheitlichen, protestantischen Geist, und indem es der Volksbildung neue Fundamente gab, wollte es eine Idealschule schaffen. Es führte die interkonfessionelle Schule ein, welche allen Kindern ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses zugänglich sein sollte, es forderte den vollständigen Unterrichtszwang, die ausschließliche Staatsaufsicht, die achtjährige Schulpflicht, den Realienunterricht, stellte höhere Anforderungen an den Lehrerstand und verlängerte infolgedessen die Zeit seiner Ausbildung und gab dem Lehrer auch eine entsprechende gesellschaftliche Stellung. Kein Wunder, daß die freiheitliche Bevölkerung ihm zujauchzte, schien es doch, als ob mit dem neuen Geschlechte ein Völkerfrühling hereinbräche.

Die klerikalen und agrarischen Bildungsfeinde begannen bald eine heftige Agitation gegen das Reichsvolksschulgesetz und suchten dem Volke glaubhaft zu machen, daß höhere Bildung des Volkes in wirtschaftlicher, sittlicher und religiöser Beziehung verderblich sei. Hauptgegner aber waren Papst Pius IX.[1]) und die römische Geistlichkeit, die ihren Einfluß auf die Schule untergraben sah. Unverkennbar ist seit 1879 das gesamte öffentliche Schulwesen in Österreich klerikalen Strömungen zugetrieben. Da es der römischen Geistlichkeit und römisch gesinnten Kreisen nicht gelang, das Reichsvolksschulgesetz zu beseitigen, suchte man auf dem Verwaltungswege Schritt für Schritt eine Bestimmung des Gesetzes nach der andern zu umgehen, vor allen Dingen aber das wichtigste Prinzip der Neuschule, das der Interkonfessionalität, zu durchlöchern. So kam es im Jahre 1883 zu einer Abänderung des Gesetzes in der Schulgesetznovelle, welche u. a. die Lehrziele der öffentlichen Schule beschränkte, Verkürzungen der Schulzeit zuließ, in den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen den Religionsunterricht vermehrte, in einigen andern Unterrichtsfächern dagegen die Ziele herabsetzte, vor allen Dingen aber bestimmte, daß der Leiter einer Schule stets demselben Bekenntnisse angehören müsse wie die Mehrheit der die Schule besuchenden Kinder. Eine scheinbar ganz gerechte Bestimmung, auch vom pädagogischen Standpunkte aus, und doch war mit ihr das Prinzip der Gleichberechtigung der Konfessionen durchbrochen. Denn da die evangelischen Kinder fast allerorts in Österreich in der Minderheit sind, kann ein evangelischer Lehrer das jedem tüchtigen Lehrer vorschwebende Ziel, einmal Schulleiter zu werden, niemals erreichen, auch wenn er zum Schulleiteramte hervorragend befähigt sein sollte. Weiter als bis zum festangestellten Lehrer

[1]) Pius IX. verfluchte diese Gesetze und erklärte sie für null und nichtig. „Ihr seht," sagte er in der Allokution vom 22. Juli 1868, „wie verwerflich und verdammenswert jene von der österreichischen Regierung erlassenen abscheulichen Gesetze sind . . ."

kann er es nicht bringen, oder nur dann bringen, wenn er seine religiöse Überzeugung preisgibt und zum katholischen Glauben übertritt, dann teilt er ja das Bekenntnis der Mehrheit seiner Schüler. „So setzt das Gesetz selbst eine Prämie auf den Übertritt zur katholischen Kirche. Eine üble Aussicht für einen charaktervollen Mann, eine schwere Versuchung für einen mit zahlreicher Familie gesegneten Lehrer. So wurde in der noch immer „interkonfessionell" genannten Schule mit einem Male zweierlei Recht eingeführt. Und doch war alles hübsch gesetzlich zugegangen und nichts geschehen, was man nicht mit guten, vernünftigen Gründen hätte rechtfertigen können." [1]) Wie die Schulleiter so sind auch bis auf geringe Ausnahmen die Lehrer und Lehrerinnen an der öffentlichen Schule katholisch, und nur selten gelingt es evangelischen Lehrern und Lehrerinnen, an der österreichischen interkonfessionellen Schule Anstellung zu finden. Wiederum eine Tatsache, die nicht mit dem Prinzipe der Parität in Einklang zu bringen ist, und ein Hohn auf § 48 des Reichsvolksschulgesetzes, welcher lautet: „Der Dienst an öffentlichen Schulen ist ein öffentliches Amt und für alle Staatsbürger gleichmäßig zugänglich, welche ihre Befähigung hierzu in gesetzlicher Weise nachgewiesen haben." [2])

Vorhin wurde erwähnt, daß die evangelischen Schulen Österreichs durch das Reichsvolksschulgesetz einen schweren Schlag erhielten. Indem nämlich das Gesetz eine vom Klerikalismus freie Schule schaffen wollte, gab es die Schulen auf, welche diese Freiheit längst besaßen und bekämpfte die römische Kirche so, daß es gegen die Protestanten intolerant wurde. Da die neue Schule nach Absicht des Gesetzgebers in der Tat paritätisch sein sollte, hielt man konfessionelle Schulen für einen überflüssigen Luxus und erklärte sie im Reichsvolksschulgesetze für Privatschulen, die auch aus privaten Mitteln unterhalten werden mußten. Wollten also evangelische Gemeinden ihre Schulen beibehalten, so mußten sie doppelte Lasten tragen, nämlich ihre eignen Schulen erhalten, aber auch mitsteuern zur Erhaltung der öffentlichen Volksschulen, obwohl sie dieselben gar nicht benutzten. Daher behielten nur diejenigen evangelischen Gemeinden ihre Schulen bei, welche in der Lage waren, doppelte Lasten auf sich zu nehmen, welche ferner ihre Schulen für besser hielten als die öffentlichen, und welche endlich kein rechtes Vertrauen zu der gesetzlich gewährleisteten Gleichberechtigung hatten. Andere evangelische

[1]) Pfarrer Eckardt-Graz, „Die interkonfessionelle Schule in Österreich." Aufsatz in den „Deutsch-evangelischen Blättern" 1904, Heft 7.

[2]) Beispiele, wie die Gesuche evangelischer Lehrer und Lehrerinnen um Anstellung an öffentlichen Schulen behandelt werden, siehe in Heft I der Schriften des Luthervereins. Leipzig, A. Strauch. Preis 10 Pf.

Gemeinden hatten dies Vertrauen und gaben darum ihre Schulen auf, zumal das neue Gesetz die Durchschnittsbildung auf eine andern Völkern ebenbürtige Höhe zu heben versprach.

Evangelische Schul- und Kirchenbehörden sind an das Abgeordnetenhaus, an die Minister, sogar an den Kaiser mit der Bitte herangetreten, die drückendsten Nachteile des Gesetzes zu beseitigen. Vergebens! Obwohl der Kaiser die doppelte Belastung als unbillig anerkannt hat, sind die evangelischen Gemeinden doch bis heute nicht von derselben befreit worden. Nur einige Landtage fanden sich zu vorübergehenden Unterstützungen als „Gnadengaben" bereit. In diesem Punkte, dem Geldpunkte, blieb das Gesetz unangetastet. Darum darf es uns nicht wundern, wenn im Laufe der Jahre mancher evangelischen Gemeinde die Doppelbelastung zu schwer wurde und ihr der Mut, die Schule weiter zu erhalten, verloren ging. So sank die Zahl der deutschen evangelischen Schulen immer tiefer, von 375 auf etwa 150.

Nie und nimmer kann die öffentliche Schule die deutschen evangelischen Schulen ersetzen; denn in sie ist jener Geist wieder eingedrungen, den das Reichsvolksschulgesetz bekämpfen wollte: der römisch-katholische. Insonderheit gilt das für jene Länder und Gegenden, in denen die katholische Bevölkerung die weitaus dominierende ist; aber auch in Gegenden mit respektablen protestantischen Bevölkerungsziffern ist die öffentliche Schule nicht mehr interkonfessionell, wohl aber gut katholisch. Zum Beweise diene folgendes:

Das Schulhaus wird durch einen katholischen Priester geweiht. Auf Grund dieses Weiheaktes wird den Evangelischen, wenn sie noch keine Kirchen haben, die Überlassung eines Schulzimmers zur Abhaltung ihrer Gottesdienste in der Regel verweigert, da der katholisch geweihte Raum nicht durch einen ketzerischen Gottesdienst entweiht werden darf. In jedem Lehrzimmer hängt ein Symbol des katholischen Glaubens. Selbst im härtesten Winter werden die Kinder mehrmals in der Woche vor Beginn des Unterrichts in die Kirche geführt, um an den römischen Messen und Gottesdiensten teilzunehmen. Zahlreiche katholische Feiertage erhalten während des ganzen Jahres das Bewußtsein lebendig, daß die Schule einen wesentlich katholischen Charakter trägt. Ob daneben auch dem religiösen Bedürfnisse der evangelischen Kinder Genüge geschieht, danach fragt weder Schulleitung noch Schulbehörde. Zu Beginn und Schluß des Unterrichts wird gewöhnlich das Vaterunser mit dem Ave Maria gebetet und auch mitten in den Lektionen, so oft die Gebetsglocke dazu ruft. Hierbei wird von den Kindern das Kreuz geschlagen. Auch von evangelischen Kindern wird das Mitbeten des englischen Grußes und das

Kreuzschlagen oft gefordert. Als eine tolerante Lehrerin in Deutschböhmen den evangelischen Kindern das Peinliche des katholischen Gebetes zu ersparen suchte und den Unterricht mit dem allen Konfessionen gemeinsamen Vaterunser ohne das Ave Maria begann, wurde sie wegen „Religionsstörung" in Anklagezustand versetzt, fünf Monate lang vom Amte suspendiert, zwar schließlich freigesprochen, aber an eine andere Schule versetzt. Dort mag sie über die Frage nachdenken, ob die österreichische öffentliche Schule interkonfessionell oder katholisch ist. Damit die religiösen Übungen glatt verlaufen können, werden in den Gesangstunden in Gegenwart der evangelischen Kinder Meßgesänge, Marienlieder und Papsthymnen eingeübt, während man einen evangelischen Choral nie zu hören bekommt. Die vom Staate approbierten Lehrbücher tragen den Ansprüchen Roms reichlich Rechnung; sie müssen die sogenannte „gute Tendenz" haben. Schülerbibliotheken dürfen nur Bücher enthalten, die mit den katholischen Anschauungen übereinstimmen. In den Lesebüchern machen sich die Heiligenlegenden breit; Aufsatzthemen, welche die Minderheit verletzen, werden gestellt. Geschichtsbücher geben ein schiefes Bild von Luther und der Reformation oder übergehen beide mit Stillschweigen. Im geographischen Unterrichte werden die Namen der Gnaden- und Wallfahrtsorte besonders sorgfältig gemerkt, und im Rechnen zählt man zwei Rosenkränze und drei Rosenkränze zusammen. Mitunter werden als Belohnung für Fleiß Heiligenbilder, selbst an evangelische Kinder, verteilt.

Wahrlich Dr. Selle hatte recht, als er auf der Generalversammlung des Evang. Bundes 1905 in Hamburg sagte:[1]) „Es ist schwer zu sagen, was an den öffentlichen Schulen nicht katholisch ist. Wird dem römischen Eroberungsgeiste kein Widerstand entgegengesetzt, so kann man wohl besorgt sein, daß die interkonfessionelle Schule noch mehr vereinseitigt und schließlich zur weltfremden Klosterschule wird." Durch Dutzende von Zeugnissen aus österreichischem Munde könnten die angeführten Tatsachen erhärtet werden, doch des Raumes wegen muß ich leider darauf verzichten. Gegen diesen dunkeln römischen Geist, der die öffentlichen Schulen Österreichs beherrscht, machen jetzt selbst die Katholiken Front, und hervorragende katholische Staatsbürger: Abgeordnete, Bürgermeister, Juristen, Schulfreunde und Lehrer, unter ihnen 84 Universitätsprofessoren, traten am 19. März 1905 in Wien zur Gründung des Vereins „Freie Schule" zusammen, um die öffentlichen Volks- und Bürgerschulen von dem bildungs- und kulturfeindlichen Einflusse der römischen

[1]) Dr. Friedrich Selle, Die Bedeutung der evangelischen Schule in Österreich. Leipzig 1905, Karl Braun.

Kirche zu befreien.[1]) Abgesehen von wenigen Orten hat in Österreich die Simultanschule gänzlich versagt, sie ist ein streng katholisches Institut. Mag man doch endlich die öffentliche Schule offen und ehrlich beim rechten Namen nennen und das Wort interkonfessionell aus dem Reichsvolksschulgesetze streichen!

Unmöglich können unsere Stammes- und Glaubensgenossen ihre Kinder in solche Schule schicken. Aber — so könnte man hier einwenden — lernen denn die evangelischen Kinder Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Singen, Turnen und Handarbeiten nicht auch in der katholischen Schule? Werden sie nicht auch hier an Pünktlichkeit, Fleiß, Ordnung, Sauberkeit, Bescheidenheit, Gehorsam und andere Tugenden gewöhnt? Gewiß können sie sich auch in der katholischen Schule die genannten Kenntnisse, Fertigkeiten und Tugenden aneignen, und sicherlich kann auch das evangelische Kind zu manchem katholischen Lehrer mit Achtung und Liebe als zu seinem Vorbilde aufschauen. Trotzdem bleiben aber die Endziele und die Wege katholischer und protestantischer Erziehung himmelweit verschieden. Das Ziel römisch-katholischer Erziehung ist unbedingter Gehorsam gegen Kirche, Papst und Priestertum mit Verzicht auf eignes Denken, eignes Prüfen, Urteilen und Wollen, also blinder Gehorsam. Die protestantische Erziehung dagegen zielt auf die Bildung freier, charaktervoller, christlicher Persönlichkeiten ab, die sich allein an Gott und an ihr Gewissen gebunden fühlen und das ausdrückliche Recht und die ernste Pflicht haben, selbst zu denken, selbst zu prüfen und zu urteilen und aus freier Überzeugung heraus als sittlich selbständige und selbstverantwortliche Persönlichkeiten zu handeln. Das katholische Lebensideal ist noch immer der Mönch, der ein beschauliches, mit Andachts-, Buß- und Betübungen ausgefülltes, weltfremdes Leben hinter Klostermauern führt; das evangelische Lebensideal dagegen ist der freie Christenmensch, der mitten in der Welt steht, treu und gewissenhaft seinen Beruf erfüllt, teilnimmt an nutzbringender, anstrengender Kulturarbeit und dabei unablässig an seiner sittlichen Vervollkommnung arbeitet.

Fraglos machen sich diese Unterschiede zwischen katholischer und protestantischer Erziehung in den klerikal beeinflußten Schulen Österreichs geltend. Der Geist des Lehrers gibt der ganzen Schultätigkeit ihr Gepräge. Auch freisinnige katholische Lehrer erziehen die Kinder katholisch, ohne daß sie es wissen und fühlen; auch sie können evangelischen Kindern kein evangelisches Selbstbewußtsein und Verantwortlich-

[1]) „Was will der Verein „Freie Schule"? Wien 1905. Verlag des Vereins „Freie Schule". Wien XIX, 1.

keitsgefühl einpflanzen, und die klerikalen katholischen Lehrer erst recht nicht. „Es handelt sich also hier wahrlich nicht um rein konfessionelle Fragen, etwa gar nur um einen Kampf um Dogmen. Die Lage ist viel ernster. Es gilt, im Kampfe zweier Kulturen, der römischen und der deutschen, im Kampfe zweier Weltanschauungen, der ultramontanen und der protestantischen, der Kultur und der Weltanschauung zum Siege zu verhelfen, die sich in vier Jahrhunderten als die höhere und freiere bewährt hat.“ [1]) Wer noch Wert legt auf protestantische Charakterbildung und der Katholisierung seiner Kinder vorbeugen will, muß in Österreich dieselben fernhalten von dieser interkonfessionellen Schule; sie in ihr belassen, hieße bei der hohen Bedeutung der Schulerziehung in letzter Linie nichts anderes, als die evangelische Kirche Österreichs dem Katholizismus ausliefern. Für die Zukunft der evangelischen Kirche Österreichs hat keine Frage eine ähnliche Wichtigkeit wie die Schulfrage. Daher ist es von allergrößtem Werte für die evangelischen Gemeinden daselbst, daß die noch bestehenden evangelischen Schulen mit Anspannung aller Kräfte erhalten und bereits geschlossene wieder eröffnet werden. Um die Erhaltung und Förderung der deutschen evangelischen Schulen Österreichs bemüht sich der Lutherverein.

Ehe ich jedoch zu dieser Seite des Themas übergehe, sei noch ein kurzer Blick auf die Lehrerverhältnisse in Österreich geworfen. Auch die Lehrerbildung leidet unter dem Einflusse Roms. Trotz der jährlichen Schülerzunahme um etwa 50 000 errichtet der Staat selten ein Lehrerseminar; dagegen sind in den letzten 14 Jahren 13 von klösterlichen Kongregationen gegründete und geleitete Pädagogien entstanden, die sich bereits des Öffentlichkeitsrechtes zur Ausstellung staatsgültiger Zeugnisse erfreuen. Daß die aus solchen Anstalten hervorgegangenen Lehrpersonen willenlose Werkzeuge Roms sind, bedarf keines Beweises. Demgegenüber sind die evangelischen Lehrer und Lehrerinnen selbständige Persönlichkeiten mit freiem Blick. Und wie schwer ist doch ihr Dienst, wie gering die Aussicht auf Beförderung, wie kärglich ihr Gehalt, wie unzureichend ihre Pensionsverhältnisse!

Die Stellung der Lehrkräfte an evangelischen Schulen hängt lediglich ab von dem zwischen ihnen und den betreffenden evangelischen Gemeinden getroffenen Abkommen. Die äußere Lage der Lehrer und Lehrerinnen an den evangelischen Schulen ist meist recht beklagenswert und der Verbesserung dringend bedürftig. Nur in wenigen Orten sind sie ihren Kollegen an den öffentlichen Schulen gleichgestellt, z. B. in Prag, Bodenbach, Brünn,

[1]) Lutherverein und Simultanschule. Flugblatt.

Gablonz, Meran. Meist beziehen sie bei weitem nicht das Gehalt, was sie erhalten würden, wenn sie im Dienste der öffentlichen Volks- oder Bürgerschule stehen würden. Das Mißverhältnis zwischen ihren und den Gehältern ihrer Kollegen an öffentlichen Schulen wächst mit jedem Dienstjahre. So bezieht z. B. der erste Lehrer und Leiter der fünfklassigen evangelischen Schule zu Eger nach 43 Dienstjahren neben bescheidener freier Wohnung im Pfarrhause ein Jahreseinkommen von 2000 Kronen = 1700 M., d. i. 2000 Kronen weniger als er in gleicher Eigenschaft an der öffentlichen Schule Egers beziehen würde. Der zweite Lehrer bezieht 1520 Kr., an der öffentlichen Schule bekäme er zurzeit 1920 Kronen. Die übrigen drei Lehrer bekommen nur je 900 Kronen. Noch schlimmer steht es in kleineren Gemeinden. Eine der ältesten ist die zu Haber in Böhmen; hier hat der evangelische Lehrer nach mehr als 30jähriger Dienstzeit an ein und demselben Orte 1195 Kronen Gehalt. An der öffentlichen Schule in Haber würde er in gleicher Diensteigenschaft 2800 Kronen, also mehr als das Doppelte erhalten. Geradezu unwürdige Bettelgehalte haben etwa 100 deutsche evangelische Schulen in Galizien, mit denen ein Anfangs- und Endgehalt von 700—800 Kronen verbunden ist. Ebenso traurig steht es mit der Versorgung im Alter und der Hinterbliebenen. So würde der Leiter der Schule zu Eger im Falle seiner Pensionierung Anspruch auf 720 M. Jahrespension haben; als Leiter einer öffentlichen Schule aber bekäme er eine dreimal so hohe Pension. Die vom Gustav-Adolf-Verein begründete Pensionsanstalt gewährt nach 40jähriger Mitgliedschaft in der höheren Klasse ein jährliches Ruhegehalt von 640 Kronen, in der niedrigeren sogar nur 480 Kronen. Unter solchen Umständen muß es fast wie ein Wunder erscheinen, daß sich immer wieder Lehrer und Lehrerinnen finden, deren Idealismus groß genug ist, um den weit auskömmlicheren und das Alter vor Sorge schützenden Dienst an der öffentlichen Schule auszuschlagen und ihre Kraft dem sorgenvollen Amte an der evangelischen Privatschule zu widmen. Fürwahr, sie sind Helden des Idealismus, die für ihr Deutschtum und ihren Glauben die höchsten Opfer bringen, die überhaupt ein Mensch bringen kann, würdig höchster Bewunderung, nicht minder aber auch wärmster Unterstützung. Auch ihnen will der Lutherverein ein Helfer sein.

Durch Vorträge, Wanderversammlungen, Herausgabe von Druckschriften und Flugblättern will er den evangelischen Gemeinden Österreichs die außerordentliche Bedeutung der evangelischen Schulen für die Erhaltung des Protestantismus zum Bewußtsein bringen und ihre Opferwilligkeit für dieselben beleben; durch Mitgliederbeiträge, Spenden und Vermächtnisse will er Geldmittel beschaffen, um wirklich bedürftigen Gemeinden die Aus-

gaben für die Schulunterhaltung zu erleichtern und den ideal gesinnten deutschen evangelischen Lehrern im Kampfe mit der Not des Lebens beizustehen. Auch der Heranbildung von amtstüchtigen, überzeugt evangelischen Lehrern wendet der Lutherverein seine Aufmerksamkeit zu, bewilligt Studienbeiträge für evangelische Lehramtszöglinge und plant jetzt die Errichtung eines deutschen evangelischen Schülerheims in Eger zur Heranbildung evangelischer Lehramtszöglinge. Endlich strebt er auch die Errichtung eines evangelischen Waisenhauses für Nordböhmen an; denn bisher fehlt es hier an der Versorgung der evangelischen Waisen, von denen manche, in katholischen Waisenhäusern untergebracht, unserm Glauben verloren gegangen sind.

Nach mühsamen Vorarbeiten wurde die erste Ortsgruppe des Luthervereins 1904 vom Katecheten Synesius Fischer zu Aussig in Böhmen gegründet. Jetzt bestehen in Österreich 30 Ortsgruppen mit teilweise recht beträchtlichen Mitgliederzahlen. Aber selbst bei Anspannung aller Kräfte vermögen die österreichischen Ortsgruppen bei weitem nicht so viel Mittel aufzubringen, als zur Erhaltung der deutschen evangelischen Schulen dringend nötig sind, da sie sich ja nur an die evangelischen Kreise wenden können, die schon die größten Opfer bringen. Darum richtete der unermüdliche Gründer und Führer des Vereins gar bald sein Augenmerk darauf, die Luthervereinssache zur teuren Herzensangelegenheit des ganzen evangelischen Deutschlands zu machen und seinen Bestrebungen auch bei den Glaubensgenossen im deutschen Reiche Eingang zu verschaffen. Zunächst trug er den Gedanken nach dem Königreiche Sachsen und hielt im Sommer 1904 im Dresdener Lehrervereine einen Vortrag, dem die Gründung der ersten sächsischen Ortsgruppe folgte, die jetzt 1100 Mitglieder zählt. In kurzer Zeit sind dann in Sachsen 45 Ortsgruppen entstanden, die sich zu Kreisverbänden und zum sächsischen Landesverbande zusammengeschlossen haben. Auch in der Provinz Sachsen mit ihren klassischen Stätten der Reformation hat der Lutherverein Boden gewonnen; Ortsgruppen sind entstanden in Eisleben, Wittenberg und Halle mit den beiden Zweiggruppen Naumburg und Schönebeck. In Bayern gibt es 6, in Württemberg 3, in Hannover, Rheinprovinz und Holstein je 1 Ortsgruppe. Die Gründung all dieser Ortsgruppen ist immer innerhalb der Lehrerschaft geschehen, die aber allein nicht wirksame Hilfe zu bringen imstande ist. Sie wendet sich deshalb an die Opferwilligkeit weiterer Kreise, und erfreulicherweise hat auch das junge Liebeswerk schon tatkräftige Förderung aus andern Kreisen erfahren. Und das kann auch gar nicht anders sein; denn die Pflege lauteren, vom Ultramontanismus nicht angekränkelten Deutschtums und die Verbreitung evangelischer Weltanschauung sind nicht bloß eine Angelegenheit des Lehrerstandes, sondern heilige Gewissenssache und unabweisbare Ehrenpflicht aller

evangelischen Deutschen. Mitglied des Lutthervereins kann jeder werden, der einen jährlichen Beitrag von 1 M. zahlt. Gewiß ein Beitrag, den jeder aufbringen kann, auch dann noch, wenn er bereits Verpflichtungen andern Vereinen gegenüber hat, gibt es doch nach Luthers schönem Worte keinen größeren Gottesdienst, denn christliche Liebe, die den Dürftigen hilft und dient.

Hat der Lutherverein überhaupt Daseinsberechtigung? Haben wir in dem Gustav-Adolf-Vereine, dem Evangelischen Bunde und den Hilfsvereinen für die protestantische Bewegung in Österreich nicht genügend Vereine zur Förderung der evangelischen Sache in unserm Nachbarlande? Wer mit den Bestrebungen der genannten Vereine vertraut ist, muß dankbar anerkennen, daß dieselben viel zur Erhaltung und Ausbreitung des Evangeliums in Österreich getan haben, weiß aber auch, daß deren Hauptaufgabe auf kirchlichem Gebiete liegt, und daß es diesen Vereinen nicht möglich gewesen ist, das evangelische Schulwesen ausreichend zu unterstützen, und darum kann ihnen ein Mithelfer, der sich ausschließlich der schwer bedrängten deutschen evangelischen Schulen Österreichs annimmt, nur willkommen sein. So fühlt sich der Lutherverein mit den bewährten älteren protestantischen Brudervereinen, mit denen er Reich-Gottes-Arbeit treibt, in Eintracht und gegenseitiger Wertschätzung verbunden. Herr Geh. Kirchenrat D. Pank-Leipzig, der Vorsitzende des Gustav-Adolf-Vereins, würdigte auf der Hauptversammlung in Augsburg den Lutherverein mit folgenden Worten: „Der Zentralvorstand empfiehlt dringend die verstärkte Pflege der evangelischen Schule in der Diaspora, in der österreichischen insonderheit. Was nützen ihr die für eine weite Zukunft erbauten Kirchen, wenn ihr die Zukunft selbst, die Jugend, verloren geht? Wir begrüßen den für die Erhaltung der evangelischen Schule in Österreich gegründeten Lutherverein als einen willkommenen Gehilfen, den Gott segnen möge und schon gesegnet hat. 35 Ortsgruppen hat er bereits im Königreiche Sachsen. Und wenn obenan sich die sächsische evangelische Lehrerschaft daran beteiligt, so sehen wir darin mit besonderer Freude ein bedeutsames evangelisches und — pädagogisches Bekenntnis.“ Der deutsch-evangelische Bund für die Ostmark nahm auf seiner Hauptversammlung zu Reichenberg in Böhmen einstimmig folgende Resolution an: „Der deutsch-evangelische Bund sieht in der deutsch-evangelischen Gemeindeschule das Schulideal für das evangelische Österreich der Gegenwart. Er begrüßt den Lutherverein als Hauptkämpfer und Bundesgenossen in dieser Sache, fordert seine Ortsgruppenmitglieder zu kräftiger Mitarbeit an der Erhaltung des evangelischen Schulwesens auf und beklagte die fortschreitende Klerikalisierung der österreichischen Schule.“ Der k. k. evang. Oberkirchenrat in Wien

begrüßte den Lutherverein „als einen neuen hilfsbereiten Freund mit dem herzlichen Wunsche, es möge dem Vereine Wachstum und Gedeihen vergönnt sein, daß die Gründung sich je länger je mehr als segensvoll für die Schule erweise, deren Erhaltung und Förderung er sich zur Aufgabe gemacht hat.“ Der deutsche Schulverein kann für die evangelischen Schulen schon deswegen nicht genug leisten, weil er seine Unterstützungen ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses, lediglich aus nationalen Gründen gewährt und seine segensreiche Tätigkeit vorwiegend an den Sprachgrenzen entfaltet.

Über die Daseinsberechtigung des Lutherevereins dürfte nach alledem kaum mehr ein Zweifel obwalten. Je mehr die römische Kirche ihren Einfluß auf die öffentliche Schule steigert, desto dringender wird das Bedürfnis der österreichischen evangelischen Gemeinden, eigne Schulen zu erhalten. Nur wenn die evangelischen Schulen Österreichs blühen, wird auch die evangelische Kirche zur Blüte sich entfalten können, während ohne die evangelischen Schulen auch die evangelische Kirche nicht bestehen kann. Aber nicht nur für die Zukunft des Protestantismus, sondern auch für die Fortdauer des Deutschtums sind die deutschen evangelischen Schulen von höchster Bedeutung. Bilden aber die deutschen evangelischen Schulen das Hauptbollwerk deutsch-evangelischen Wesens in Österreich, so muß auch jeder, der Deutschtum und Evangelium als heilige, unantastbare Güter achtet, als echter Deutscher und rechter Protestant die deutschen evangelischen Schulen Österreichs schirmen und schützen helfen. Darum wachse, blühe und gedeihe der Lutherverein!

Zur Geschichte des Schulwesens. ✠ Biographien. Korrespondenzen. ✠ ✠	II. Abteilung.	Lehrproben. ✠ ✠ ✠ Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Das kleine Einmaleins.

Praktische Winke zur rechten Einübung von Chr. Bernhardt, Mülheim (Ruhr).

Das kleine Einmaleins gehört zu den Stoffen, welche schneller und sicherer als alle übrigen reproduziert werden müssen, und zu den Übungen, welche für den Erfolg des ganzen späteren Rechenunterrichtes entscheidend sind. Daher ist das Erforschen der rechten Methode für diese Rechnungsart eine sehr wichtige und fruchtbringende Arbeit.

An jene Zeit, da die Kinder sämtliche Aufgaben von gedruckten Tabellen ablesen und auswenig lernen mußten, erinnern nur noch einige Merkverschen, z. B. $6 \times 6 = 36$, ist der Lehrer noch so fleißig usw. $3 \times 7 = 21$,

ach, wie ist die Butter ranzig; $8 \times 10 = 80$, mein Backenbart, der macht sich." Doch daß mit diesem oder ähnlichem Mechanismus noch nicht in allen Schulen vollständig gebrochen ist, ist eine unleugbare Tatsache. Einst kam zu mir aus einer fremden Schule ein Mädchen, welches das Einmaleins, wie man zu sagen pflegt, nur so am Schnürchen hatte. $6 \times 7 = 42$, sagte es schnell und ohne Besinnen; aber die Aufgabe $35 + 7$ konnte es kaum mit Hilfe der Rechenmaschine lösen. Sein früherer Lehrer hatte es offenbar versäumt, die Multiplikation aus der Addition zu gewinnen und zu dieser in engste Beziehung zu setzen. Es kann sein, daß er sich Arbeit sparen wollte, aber auch, daß ihm der Zusammenhang zwischen Addition und Multiplikation nicht klar war, er also nicht wußte, daß die Additon gleicher Summanden zur Multiplikation führt.

Ich will nun darzulegen versuchen, wie man in der rechten Weise zum Ziele kommt, indem ich das Verfahren der neuern Methodiker Richtschnur sein lasse, manches Brauchbare als bekannt voraussetze und besonders solche Seiten hervorhebe, welche bis dahin etwas stiefmütterlich behandelt worden sind.

In der rechten Weise kommt man zum Ziel
1. durch eine gründliche Vorübung,
2. „ „ klare Veranschaulichung,
3. „ „ verständige Einübung,
4. „ „ praktische Anwendung,
5. „ „ planmäßige Wiederholung.

Zu 1. Da jede Multiplikation eine verkürzte Addition ist, so hat es die Vorübung lediglich mit dem Zusammenzählen gleicher Summanden zu tun. Die einzelnen Additonsreihen müssen bis zur Geläufigkeit mit solcher Anschaulichkeit und Sorgfalt geübt werden, daß auch der schwächste Schüler sie sicher beherrscht. — Wie dies geschehen kann, soll an der Siebenerreihe klar gemacht werden. Zunächst lasse man die 7, welche als Summand auftreten soll, zerlegen, und zwar deshalb, weil bei jeder Addition, bei welcher man über den folgenden Zehner hinausgeht, also bei der Aufgabe $49 + 7$, $28 + 7$, $7 + 7$, $56 + 7$, $35 + 7$, $14 + 7$, zerlegt werden muß. Handelt es sich um die Aufgaben $7 + 7$ oder $49 + 7$, so muß das Kind die 7 in $3 + 4$, resp. $1 + 6$ zerlegen, was ihm ohne vorausgegangene besondere Übung stets schwer fällt. Nach diesen Übungen lasse man die Ergänzungsaufgaben folgen, um die Zehner, die in der betreffenden Reihe durchlaufen werden, geläufig zu machen, z. B. $7 + ? = 10$; $14 + ? = 20$ $21 + ? = 30$; usw.

Sind diese Vorarbeiten geschehen, so lasse man die Reihe zunächst zählend gewinnen, nämlich so: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, **14**, 15, 16, 17, 18, 19, 20, **21** usw. Dann entwickele man die Reihe anschaulich an der Rechenmaschine, lasse jede Aufgabe, wo es angeht, vorrechnen in der bekannten Weise $7 + 7 = ?$, $7 + 3 = 10$, $10 + 4 = 14$, also ist $7 + 7 = 14$. Nun folgen dieselben Übungen ohne Anschauung und zuletzt ohne Vorrechnen. Die Vorübungen sind beendet, wenn auch das schwächste Kind die Reihe in den bekannten drei Sprechweisen $7 + 7 = 14$; $14 + 7 = 21$; $21 + 7 = 28$ usw. $7 + 7 = 14$ $+ 7 = 21 + 7 = 28$ usw. 7, 14, 21, 28 usw. geläufig hat.

Zu 2. Durch die klare Veranschaulichung soll das Kind in den Geist der Multiplikation eingeführt werden. Soll es z. B. lernen $5 \times 2 = 10$, so muß es die 2 als ein Ganzes auffassen und einsehen, daß die 2 wirklich $5 \times$ vorhanden ist, und daß die 5 Ganze 10 Einheiten als Resultat ergeben. Die meisten der jungen Lehrer versehen es darin, daß sie dieses Dreifache mit einem Male von dem schwachen kindlichen Geiste gleich bei der Einführung aufgefaßt wissen wollen. Zunächst muß das Kind die betreffende Reihenzahl als Ganzes vor Augen haben, sonst bekommen wir, indem wir 2 Kugeln vorschieben und fragen ? $\times$ 2 sind das, die Antwort: 2×2! weil das Kind 2 einzelne Kugeln und nicht die 2 als Ganzes sieht. Die Schwachen sehen wohl, daß es 2 Kugeln sind, sehen aber jede der beiden für sich; jedoch die Erinnerung an die erste nach dem Übergang zur zweiten und die Zusammenfassung beider zu einem Ganzen, ist ihrem kindlichen Geiste zu schwer. In der Enge des Bewußtseins kann der Grund hierfür nicht gesucht werden; denn ein Erwachsener ist ja imstande, die Aufmerksamkeit gleichzeitig auf mehrere Individuen zu richten, um an diesen nach obiger Weise die entsprechende Zahl wahrzunehmen. Wenn wir also von der Enge des Bewußtseins sprechen, darf man nicht voraussetzen, der Geist vermöge gleichzeitig nur eine einzige Vorstellung zu erfassen. Ist das bei dem Kindesgeiste der Fall, so liegt das an der fehlenden Übung und Anleitung. Erinnern wir uns an den Vorgang des Schlusses. Offenbar müssen hierbei die Vordersätze im Schlußsatze mitgedacht werden, d. h. dem Geiste müssen gleichzeitig wenigstens drei Vorstellungen gegenwärtig sein. Jeder von uns weiß nun, wie schwer es ist, die Kleinen zu Schlüssen anzuleiten. Erst durch die Gewöhnung und Anleitung kommt das Kind endlich dazu, die Zahl als ein Ganzes, hervorgegangen aus der Vereinigung einer bestimmten Menge Einheiten, aufzufassen. Das Zahlbild kann uns hierbei gute Dienste leisten, es begünstigt den Zählakt behufs Zusammenfassung der einzelnen Teile des Ganzen, und durch Übung wird dieser Vorgang abgekürzt, daß eine Art simultane Auffassung eintritt, indem sich die Form des Kugelbildes dem Gedächtnis einprägt. Mit diesen Kugelbildern wird Jänisch seinen Zweck erreichen. Die Kinder verstehen, wenn er sagt: das ist 1×2. Nicht so bei Büttner. Er selbst scheint es zu empfinden, daß die Reihenzahl nicht als Ganzes aufgefaßt wird, weil er die Bemerkung macht, die Kinder faßten 2×5 leichter als 2×1 oder 1×1. Um der Schwachen willen sollten wir daher solche Anschauungsgegenstände mit einer bestimmten Menge von Einheiten zur Einführung in das Malnehmen nicht gebrauchen, sondern nur solche, die als ein Ganzes in die Augen fallen. Hülfsschullehrer Böcker in Duisburg hat dies beachtet, indem er auf seiner Rechenmaschine zur Einübung der Reihen 1—10 ausgeht von Naturtypen, nämlich dem Ei, dem Vogel, dem Kleeblatt, dem Vogelfuß, der Hand, dem Maikäfer, dem Kastanienblatt, der Spinne, einem Fliederblatt und dem Krebs. Die Reihe mit 6 führt er also an dem sechsbeinigen Maikäfer vor, der 10 $\times$ nebeneinander an der Maschine zu sehen ist. Ich habe in früheren Jahren die Geldstücke, die ich mir in Pappe im vergrößerten Maßstabe anfertigte, benutzt und damit gute Erfolge erzielt. Die Kinder sahen die Reihenfolge als Ganzes und waren auch imstande zu überschauen, wievielmal das Ganze da war. Ich gebe kurz an, wie ich verfuhr.

Wieviel Pfennig sind das? (2 Pfg.) Wieviel Stücke sind das (1 St.) Wieviel Zweipfennigstücke habe ich? (1 Zweipfennigstück). Lehrer malt es an die Tafel. Wievielmal habe ich da 2 Pfennig hingemalt? (1 ×); aber da? (2 ×) usw. (2); (2)(2); (2)(2) (2) (2)(2). Ich zeige und ihr sagt ? × 2 Pfennige das sind! In der Reihe, außer der Reihe! Angewandte Aufgabe. Man darf nicht umsonst über die Brücke gehen. (Man muß 2 Pfennig zahlen.) Ich gehe 1 × über die Brücke. (Muß 1 × 2 Pfennig zahlen.) Ich gehe 2 × über die Brücke. (Muß 2 × 2 Pfennig zahlen.) Dasselbe mit Vogelflügeln, Armen, 1 Paar Schuhen usw. Drittens müssen die Kinder die Einheiten erkennen, die 1 Ganzes oder mehrere zusammen haben. Das sehen sie auf folgende Weise. 2 Pfg. hat ? einzelne Pfennige. Lehrer malt sie an die Tafel (2) = (1)(1); (2) = (1)(1) (2) = (1)(1).

Auf diese Weise werden die Resultate stufenmäßig und langsam gewonnen. Wer da glaubt, durch die Kugeln der Rechenmaschine den Kindern die Ergebnisse wenigstens deutlicher zu machen, der irrt gewaltig; denn eine solche Anzahl von Posten, wie sie bei den meisten Reihen auftreten, kann doch kein Kind überblicken. Werden die Posten nebeneinandergestellt, so drückt sich das Kind an der geistigen Arbeit des Zusammenzählens vorbei, denn es kann die Ergebnisse ja einfach ablesen. In der Folge, wenn die Kinder einige Reihen in der vorgeführten Weise kennen gelernt haben, greife ich auch zu den Kugeln. Ich leite aber durch das Geldstück darauf hin. Reihe mit 5! Fünfpfennigstück wird angezeichnet, 5 einzelne Pfennige daneben; die einzelnen Stücke verbinde ich durch einen markigen Kreidestrich ⊖⊖⊖⊖⊖ lasse sprechen 1 × 5; ferner: ⊖⊖⊖⊖⊖ 2 × 5 usw. ⊖⊖⊖⊖⊖

Nun Rechenmaschine! 1 × 5; 2 × 5 usw.

Auf die Weise sehen sie bei der Aufgabe 3 × 5 = 15 ein: erstens, daß die 5 ein Ganzes ist, zweitens, daß das Ganze 3 × vorhanden ist, drittens, daß 15 Einheiten da sind. (Die Einheiten können sie nicht mechanisch ablesen, sondern müssen sie sich erarbeiten durch Zusammenzählen; in unserm Falle brauchen sie sich nur daran zu erinnern, daß 2 × 5 10 Einheiten, also 3 × 5 = 10 + 5 = 15 Einheiten haben.)

Hieraus ergibt sich für die Veranschaulichung Folgendes. Sie ist klar, wenn sie:

1. die betr. Reihenzahl als ein Ganzes erkennen läßt,
2. die Kinder befähigt, die Anzahl derselben zu überschauen und
3. stufenmäßig vorwärts schreitet, daß die Kinder die Einheiten der Ganzen durch den geistigen Akt des Zusammenzählens selbst finden und nicht mechanisch ablesen.

Wie wichtig die klare Veranschaulichung nun auch für den Erfolg der Rechenfertigkeit des Schülers sein mag, so darf man ihre Bedeutung doch nicht überschätzen. Ganz gewiß ist sie notwendig, doch die Kleinen müssen nach und nach von früh daran gewöhnt werden, auch ohne sie auszukommen. Wahr ist es, daß sich die Unsicherheit im Rechnen z. T. daraus, erklärt, daß beim Unterrichte veranschaulichende Hilfsmittel mehr als nötig gebraucht werden.

Zu 3. (verständige Einübung). Wenn wir die Veranschaulichung für nötig erachtet haben, so wissen wir, daß durch die Übung nicht die Rechenoperationen zum Verständnis gebracht werden, sondern daß sie dazu dienen soll, bereits Erworbenes zu befestigen und geläufig zu machen, was A. Ries jedenfalls nicht bewußt war, wenn er schrieb: „Lerne fleißig das Einmalein, so wird dir alle Rechnung gemein.“ Daher können wir nicht mehr so ganz die gedankenlose Arbeit der alten Schule nachmachen und das als Übung ansehen, wenn wir die Wörterreihen jeder einzelnen Multiplikationsaufgabe in ihrem äußeren Zusammenhang merken lassen. Manche üben aber auch heute noch mehr oder weniger unverständig ein. Das ist der Fall, wenn ein Lehrer, nachdem er die Aufgaben einer Reihe einmal anschaulich vor Augen geführt hat, die Kinder veranlaßt, die Aufgaben aufzuschreiben und auswendig zu lernen. Solch ein Einlernen wäre viel zu weit von der Anschauung getrennt und daher bei den meisten Kindern eine rein mechanische Arbeit. Dies ist um so eher bei den Schülern des Lehrers der Fall, der sich sagt: Habe ich eine oder zwei Reihen anschaulich entwickelt, so versteht das Kind jede andere auch! — und läßt dann ruhig Reihe um Reihe schreiben und einlernen, indem er geltend macht, daß es jedes Kind doch zur mechanischen Fertigkeit bringen müsse. Das letztere geben wir nun auch zu, doch fragt es sich sehr, ob mechanische Fertigkeiten denn durch mechanische, gedankenlose Arbeit erzielt werden muß und darf. Das ist ebenso verkehrt, als es unmöglich ist, solche Fertigkeit einzig und allein durch denkende Verarbeitung zu erzielen. Zur Gedächtniseinprägung genügt ja das Verständnis nicht allein, sondern dieses muß durch die mechanische Einprägung unterstützt werden. Wenn das der Fall sein soll, so dürfen Veranschaulichung und Einübung nicht voneinander getrennt werden. *Während ich veranschauliche*, muß ich also auch üben. Die Kinder müssen beides zugleich tun, sehen und sprechen, und zwar in vollständigen Sätzen. Dies Aussprechen über das, was das Kind sieht, ist ihm um so weniger eine geistlose Arbeit, als es genötigt ist, das Ergebnis durch den geistigen Akt des Zusammenzählens zu finden.

Für die Übung selbst ist noch folgendes zu beachten. Der Lehrer muß es sich angelegen sein lassen, recht viel Zeit für die Einübung des Einmaleins zu gewinnen. Ratsam ist es, die Reihen auf ein ganzes Jahr zu verteilen und zwar so, daß die ersten Reihen gleichzeitig mit der Addition und Subtraktion, resp. gewissermaßen als Erholung nebenher befestigt werden. Ganz gewiß darf man aber nicht eher zu einer neuen Reihe übergehen, bevor die erste vollständig Eigentum der Kinder ist. Auch darf nicht vergessen werden, die gelernten Reihen nebeneinander zu traktieren. Anfänger müssen sodann noch auf einen Punkt hingewiesen werden.

Jede Reihe darf man nicht sofort ganz, sondern nur stückweise einüben, und zwar müssen die einzelnen Aufgaben zunächst in natürlicher Folge der Multiplikatoren auf- und absteigen, dann sprungweise, bis zuletzt auch diese Regelmäßigkeit aufhört. Beim Auf- und Absteigen in der Reihe muß das Kind daran gewöhnt werden, sich an das vorhandene und nachfolgende Ergebnis zu erinnern, indem man die Resultate nicht nur zählend, wie Büttner es wünscht, sondern auch durch Abziehen gewinnen läßt. Abziehen wird das Kind nämlich dann, wenn die Aufgabe vor einer sehr bekannten

liegt. 9 × 7 wird es so lösen, daß es von 10 × 7 oder 70 1 × 7 abzieht; bei 6 × 7 erinnert es sich an das ihm geläufige 7 × 7. Damit man in dieser Beziehung für jede Reihe einen vortrefflichen Stützpunkt gewinnt, ist es zu empfehlen, die Reihe mit 5 allen andern Reihen vorab zu nehmen. Durch die Umkehrung der Faktoren (an den Kugeln zu veranschaulichen z. B. $\frac{00000}{00000}$ 2 × 5 = 0,0,0,0,0 = 5 × 2) erhalte ich die Aufgaben 5 × 2, 5 × 3, 5 × 4, 5 × 5, 5 × 6 usw., also für jede Reihe die mittelste Aufgabe, kommt der leichte Anfang und das Ende hinzu, so haben wir drei Stützpunkte, und die Reihe stellt sich so dar: [2 ×], 3 ×, 4 ×, [5 ×], 6 ×, 7 ×, 8 ×, 9 ×, [10 ×]; das Kind schließt von 2 × auf 3 ×; von 5 × auf 4 × und 6 ×, von 10 × auf 9 ×; es bleiben also nur noch 7 × und 8 × übrig, die besonders zu üben sind. Die Aufgabe 3 ×, 4 ×, 5 ×, 6 ×, 9 × und 10 × werden auf diese Weise ganz sicher eingeprägt, da sie nicht alleinstehen, sondern von der voraufgehenden resp. nachfolgenden gleichsam umrahmt und festgehalten wird. Das können wir uns vielleicht besser an folgendem Beispiel klar machen. Präge ich das Sätzchen: „Der April ist der vierte Monat" ein, so ist das eine rein mechanische Arbeit und die sichere Reproduktion sehr zweifelhaft. Erst dann, wenn das Kind weiß, daß der März als dritter Monat vorhergeht und der Mai als fünfter Monat folgt und sich dies beim Sprechen: „Der April ist der vierte Monat" vergegenwärtigt, ist die Einprägung rechter Art, und die Reproduktion wird stets sicher und fließend vonstatten gehen. Mancher junge Pastor bleibt im „Unservater" stecken, weil er sich die Aufeinanderfolge der sieben Bitten nur mechanisch gemerkt hat. Wer seine Kinder dahin bringt, daß sie das voraufgehende und nachfolgende Ergebnis jeder Aufgabe sicher haben, wird es bald zur sichern Fertigkeit bringen. Die Kinder verlassen sich dann nicht mehr auf die mechanische Vorstellungsverknüpfung, auch leiern sie nicht in Gedanken jede Reihe von unten auf her, bis sie addierend mühsam und langsam zum Ziele gelangen, sondern sie erinnern sich an die Resultate, welche sie leicht behalten haben. — Was das Üben angeht, so kann späterhin immer mehr Nutzen aus der Umkehrung der Faktoren gezogen werden; ja es ist auch unbedingt notwendig, daß das Kind lernt: 6 × 9 ist genau so viel wie 9 × 6. Alle Übungen müssen mit der größten Munterkeit und Frische vorgenommen werden. Daher sorge man für Abwechselung in denselben. Große Freude haben die Kinder, wenn sie selbst Aufgaben stellen dürfen. Unvergeßlich bleibt es mir, wie der eine oder andere Schüler Aufgaben mit solcher Energie und Sicherheit stellte, daß seine Mitschüler völlig hingerissen wurden.

Zu 4. (praktische Anwendung). Angewandte Aufgaben dürfen meist nur dann auftreten, wenn die Übungen in reinen Zahlen zu einem gewissen Abschluß gekommen sind. Büttner will, um die Aufgaben klar zu machen, die Kinder in das Verkehrsleben stellen. „Der Lehrer spielt Kaufmann und die Kinder kaufen. Ein Kind kommt vor und kauft eine Feder. Wieviel bezahlst du? — Die Zahlung wird ausgeführt. Ein anderes Kind kauft drei Federn. Wieviel mal mußt du 2 Pfennig bezahlen? (Zahlung wird ausgerechnet und geleistet.)" — Das kommt mir wie Spielerei vor. Ich

meine, wenn es sich z. B. um die Aufgabe handelt: Drei Wochen sind wieviel Tage? so müßte der Schluß von der Einheit auf die Mehrheit geläufig gemacht werden. Vielleicht so:

1. 1 Woche hat 1 × 7 Tage.
   2 Wochen haben 2 × 7 „
   3 „ „ 3 × 7 „
2. 1 Woche hat 1 × 7 Tage; dann haben 2 Wochen 2 × 7 Tage.
   1 „ „ 1 × 7 Tage; „ „ 3 „ 3 × 7 „

Diese Schlüsse fallen den Kleinen erst schwer, müssen aber unbedingt geübt werden und zwar so lange, bis sie in Fleisch und Blut übergegangen sind.

Zu 5. (planmäßige Wiederholung). In bezug hierauf möchte ich zunächst das anführen, was Büttner schreibt: „Ich habe oft darüber klagen hören, daß die Rechenfertigkeit innerhalb kleiner Zahlen, die auf den unteren Stufen befriedigte, auf den oberen zurückgeht. Ganz natürlich. Es wird die Wiederholung der Grundaufgaben versäumt. Man übe auf Mittel- und Oberstufe regelmäßig wiederkehrend wenigstens in zwei Rechenstunden einer Woche 5—10 Minuten hindurch das Einundeins, in der zweiten das Einwenigereins, in der dritten das Einmaleins und in der vierten das Einineins mit den nächsten Anschlüssen, und jede Klage wird verstummen. Sage keiner, wenn man soviel Zeit auf die Wiederholung verwenden soll, so kommt man mit dem neuen Stoffe nicht durch. Was man in der Zeit zu verlieren scheint, das wird durch die wachsende Kraft des Schülers eingebracht."

Ich habe gefunden, daß mancher Lehrer diese Winke beherzigt und fleißig zu wiederholen meint, wenn er aus allen Reihen sog. Übungsaufgaben stellt. Da heißt es dann zu Anfang jeder Stunde: 3 × 9, 7 × 8, 5 × 7, 9 × 2 usw. Das ist nach meiner Meinung Zeitverschwendung, auch ist damit den Schwachen absolut nicht gedient. Ihretwegen muß man die einzelnen Reihen an sich wiederholen. Eine Woche die Zweierreihe (und nur diese Reihe), in der folgenden die Dreierreihe, in der folgenden diese beiden nebeneinander, also so 2 × 2, 2 × 3, 3 × 2, 3 × 3 und in andern Variationen. Ist man in die Zahlenreihe bis 1000 oder noch weiter eingetreten, so entwickle man aus den Einmaleinsreihen die Reihen mit Zehnerzahlen, Hundertern, Tausendern, z. B.

1 bis 10 × 2
1 „ 10 × 20
1 „ 10 × 200
1 „ 10 × 2000.

Wer diesen Rat befolgt, der kann sagen: „Die Kinder lernten das Einmalein, und nun ist ihnen alles Rechnen gemein."

Der literarische Verein an der Meisenburg.

Von Erich Bockemühl in Barmen.

Den Lesern des „Evangelischen Schulblatts“ ist „Der literarische Verein an der Meisenburg“ kein Fremdling mehr. Wer Horns Schrift „Georg Klingenburg und seine Schulgemeinde“ kennt, der hat von diesem eigenartigen Verein mit seiner originellen Arbeitsmethode erfahren. Die Meisenburg, zwischen Kettwig und Essen gelegen, ist der Zentralpunkt für die Landgemeinde Ickten und ihre Nachbargemeinden Roßkothen, Umstand und Schuir. Aus diesen Landbezirken wandern jeden Donnerstag Abend etwa 20 Leute zur Meisenburg hinauf, um dort während der Stunden von $^1/_2$7—10 an den besten Werken unserer größten Dichter Geist und Gemüt zu erfrischen, um in der vornehmsten und edelsten Weise sich von den rastlosen Tagesmühen zu erholen. Das haben sie nun schon 50 Winter hindurch gemacht — und bei der Gelegenheit ihres Jubelfestes soll auch an dieser Stelle noch einmal die Rede von ihnen sein.

Als Palleske, der bekannte Schillerbiograph und berühmte Rezitator, der durch einen Zufall von der Existenz des eigenartigen Bauernvereins erfahren hatte, zum erstenmal an einem Leseabend zugegen gewesen war, da war er begeistert von dem außerordentlichen Verständnis, das die einfachen Leute den ihnen im allgemeinen doch fernerstehenden Werken gegenüber bewiesen und hat das Wort geschrieben in seinem Buche „Die Kunst des Vortrages“: „Mich hat das Drama von der Bühne herab kaum so bewegt als aus dem Munde dieser Männer.“ Er rühmt den Eifer und die Auffassungskraft, die einige während der Diskussion über die Charaktere des vorher mit verteilten Rollen gelesenen „Othello“ zeigten. Daß die Urteile des kompetenten Mannes heute noch richtig sind, das hat der Verein bezeugt durch seine Festschrift „Der literarische Verein an der Meisenburg. Eine Festgabe zum 50jährigen Bestehen des Vereins“. (F. Flothmann, G. m. b. H., Kettwig. Preis 2 M.)[1] Unter der Über-

[1] Dem von dem Herrn Verfasser wiederholt erwähnten Buche, der „Festschrift“, möchte ich einige Worte der Empfehlung zum Geleit mitgeben. Wenn man den Bericht über die Arbeiten und Verhandlungen des Vereins in den 50 Jahren durchliest, so bekommt man doch einen heiligen und heilsamen Respekt vor dem „Volke“. Wir denken bei diesem Worte leider meist an die große Masse, an die „Allzuvielen“, wie Nietzsche sagt. Was für ein Kapital steckt doch in diesem „Volke“, welche Schätze liegen da verborgen; wer sie nur zu heben wüßte. Das kann denen nicht gelingen, die den gewaltigen Apparat der öffentlichen Agitation aufbieten, die ins Große und Weite ihre Programme entwerfen, die Aufklärung mit Bildung gleichsetzen und die Lesewut für Bildungshunger ausgeben.

Wer Dauerndes schaffen will, der muß, wie der Verein an der Meisenburg es zeigt, sich völlig hingeben an eine große Sache, der darf nicht nach öffentlicher Beachtung und Ehre schielen, der muß sich aufs genaueste an das anschließen, was für den betreffenden Ort bodenständig ist, der muß Achtung haben vor dem, was dort in Sitte und Weise, in Rechtsanschauungen und Überzeugungen von der Vorväter Zeiten her lebt.

Wer in der Festschrift die Berichte über die im Verein gelesenen Dichterwerke liest, der ist aufs höchste erstaunt bei dem Gedanken, daß es „einfache Leute“ waren, die so sicher und richtig urteilten, die für alles, was sie wahrnahmen oder empfanden — mochte es sich nun um die psychologische Analyse eines Charakters, um die Technik des Dramas usw. oder um eine Beurteilung aus der eigenen Erfahrung oder

schrift „Die Arbeit im Verein“ sind eine ganze Reihe Referate im Auszuge abgedruckt worden, die von Mitgliedern im Anschluß an die Diskussionen verfaßt worden sind. Man erkennt aus diesen selbständigen Arbeiten „ungelehrter“ Leute nicht nur die tiefgehende und gründliche Auffassung der verschiedenen Dramen bezüglich ihres spezifisch dramatischen und ideellen Gehalts, man freut sich nicht nur über ihre kernigen Urteile in allgemeineren die Kunst betreffenden Fragen (z. B. Natur und Kunst, Drama und Geschichte, Drama überhaupt, Tragödie und Komödie usw.), man ist ganz besonders befriedigt über die praktische Verwertung des durch die Kunst Gestalteten für ihren inneren Menschen. „Wir werden auf den Tiger in unserem eigenen Inneren aufmerksam gemacht,“ so heißt es in bezug auf Shakespeares „Richard III.“ „Überhaupt bietet das Werk soviel poetische Klarheit, so viel tiefes Psychologisches, so viel Stoff, unsere Menschenkenntnis zu bereichern, die menschliche Natur, unser eigenes Innere kennen zu lernen, daß ich jedem rate, dem es um Klarheit und Wahrheit zu tun ist, immer wieder von neuem Richard III. zu seinem Studium zu machen.“

„Uns ist der Faust in seinem Streben und Zweifeln, in seinem Suchen und Irren, in seinem Wollen und Nichtkönnen zu nahe verwandt, daher nimmt er unser Mitgefühl in Anspruch. Der sich erkennende Mensch wird überall Anknüpfungspunkte in seinem Innern finden.“ Diese Beispiele beweisen deutlich, daß auch bei den einfachen Landleuten die Kunst in ihrer höchsten Wirkung nicht versagt, das Gefühl für „Furcht und Mitleid“ zu erwecken (um mit Lessing zu sprechen) und dadurch die „Katharsis“ zu veranlassen. Nicht aber als ob die Gedichte und Dramen nur nach ihrer moralisch-ethischen Seite wären betrachtet worden — nüchtern und kalt — nein, gerade der Verfasser obiger Zitate hat es immer wieder gerühmt, daß es die gewaltige fast unbändige Phantasie Shakespeares wäre, die geniale Zeichnung der Charaktere, die monumentale Kraft, die immer von neuem hinriß, elektrisierte, „erwärmte“. Immerhin war das ethische Interesse doch das treibende Element und weniger das intellektuelle, obwohl sich im Laufe der Jahre doch ein gewisses literargeschichtliches Interesse entwickelte, was schon daraus hervorgeht, daß die „modernen“ Produktionen in den Kreis der gelesenen Sachen gezogen wurden, zum Teil nur aus dem Motiv, um „Stellung zu ihnen zu nehmen“. Aber der Inhalt der Diskussionen war mehr praktische als theoretische Philosophie. Das Leben,

---

Empfindung heraus handeln — den schlichten, klaren und darum starken Ausdruck fanden.

Das stete Streben, sich nicht zu begnügen mit einer rein ästhetischen Würdigung, sondern aus dem Gelesenen einen Gewinn zu ziehen für das eigene Denken und Leben, scheint mir vorbildlich für eine gesunde, volkstümliche Betrachtungsweise, in gewissem Sinne auch für unsere Schularbeit, soweit es sich da um Betrachtung dichterischer Stoffe handelt. Hier besteht freilich eine große Gefahr — jener Verein hat sie, soviel ich sehen kann, vermieden — die nämlich, bei dem Streben nach Anwendung in Plattheiten zu verfallen, „anzuwenden“, wo es nichts anzuwenden gibt, und dem Kunstwerk Gewalt anzutun oder es aus der dichterischen Höhe und Abstraktion loszulösen und hineinzuziehen in die Streitfragen des gewöhnlichen Lebens (wie etwa, wenn im „Tell“ die Selbstmordgedanken der Gertrud und der politische Mord durch Tell unter die moralische Lupe genommen werden). Gewiß werden literarisch-ästhetische Zirkel einer Großstadt selten so sicher, gesund und umfassend urteilen wie diese Bauern. A.

das durch die Kunst, die Dichtkunst ver„dichtete" Leben, die auf diese Weise gelösten Probleme, die Antworten auf all die tausend Fragen und Rätsel der äußeren Erscheinungswelt — das war es, was immer von neuem in den heiligen Musentempel zog. Aber man wollte auch der rauhen Wirklichkeit entfliehen „in das harmonische Reich des Schönen und der Poesie", „auf die reizenden Eilande, auf denen die Gestalten der Phantasie uns umgaukeln". Man erkenne also auch hier die zweifache Wirkung der Kunst: „Man weicht der Welt nicht sicherer aus als durch die Kunst, und man verknüpft sich nicht sichrer mit ihr als durch die Kunst" (Goethe, Wahlverwandtsch. II, 5). Ich will nun darauf verzichten, die immerhin hervorragenden Leistungen in betreff der spezifisch literarischen Bildung zu verzeichnen — sie sind aus der Festschrift ohne weiteres ersichtlich. Von der Förderung und Vertiefung der sittlichen Bildung, den Möglichkeiten und Hinweisen zu einer bewußten Lebensführung ist oben die Rede gewesen — ich will nur noch an die äußeren Vorteile, die der literarische Verein seinen Mitgliedern und deren Angehörigen gebracht hat, erinnern: durch die eifrigen Debatten kamen die verschiedenen Individualitäten der Landleute zum Ausdruck. Die Menschen lernten sich bis ins Innerste hinein kennen, und dadurch wuchs das gegenseitige Vertrauen. Auf dem Boden dieses Vertrauens entstanden andere Vereinigungen im Dienste der wirtschaftlichen Interessen: das landwirtschaftliche Kasino, der landwirtschaftliche Konsumverein, Viehversicherungsvereine auf Gegenseitigkeit. Durch die Diskussion erlangten die Leute zunächst auch die äußere Fertigkeit, ihre Ansichten wirkungsvoll zum Ausdruck zu bringen und an geeigneter Stelle ihre Interessen zu vertreten. Ihr geistiger Horizont erweiterte sich, und sie konnten den fortschrittlichen Bewegungen der nahen Großstädte folgen. Kurz: die wirtschaftlichen Verhältnisse nahmen einen Aufschwung, wie ihn wenige Landgemeinden zu verzeichnen haben. — „Die Feste, die der Verein im Frühjahr und Herbst jeden Jahres beging, nahmen einen wahrhaft idealen Schwung. Jung und alt, auch Frauen und Jungfrauen nahmen daran teil. Es herrschte da eine urwüchsige, gehobene Stimmung, ein gemeinsames Band der Freundschaft umspannte die ganze Gegend" (Festschrift S. 22).

Man mag aus all den skizzierten Tatsachen nun erkennen, welche große volkserzieherische Bedeutung der Verein gehabt hat, — es ließe sich so vieles noch darüber sagen — man mag auch erkennen, wie gerade im naiven Gemüt die Kunst einen fruchtbaren, aufnahmefähigen Boden findet, wie sie da ganz anders wirkt als in Menschen, die mit Literatur übersättigt oder durch Kommentar und Kritik verbildet sind, wie unsere besten Dichtungen gerade ein vornehmes Mittel sind, den Sinn für Höheres zu bewahren und zu fördern und — last not least — man mag erkennen, wie die Beschäftigung mit der Literatur nicht die Lust zur Berufsarbeit lähmt, sondern diese Arbeit gerade vergoldet, weil sie dem Schaffenden in einem andern Lichte erscheint, man mag erkennen, wie die „harten Mühen frohe Mühen" werden.

Und der Verein mit seinen segensreichen Wirkungen ist das Verdienst des ehemaligen Volksschullehrers Georg Klingenburg. Man mag von dem treuen, biederen, opferfreudigen Manne lesen in seines Freundes,

Rektor Horns schon von mir erwähnten Schrift und in dem Kapitel in Palleskes Buch: „Ein literarischer Verein unter Landleuten." Die Meisenburger haben ihren alten geliebten Lehrer und Erzieher dadurch geehrt, daß sie sein Bild vor die Festschrift gesetzt haben, und ein alter Freund von ihm schreibt in dem genannten Buche: (und dadurch sei die volkserzieherische Tätigkeit noch einmal kurz gekennzeichnet): . . . von allen Bauernhöfen strömte die Jugend in großer Zahl der Schule zu. Die eigenartige Beanlagung des Lehrers und die gegebenen Verhältnisse brachten es mit sich, daß er sich neben der ihm pflichtmäßig auferlegten Arbeit noch mancher anderen freiwillig unterzog. So wandte er sich mit besonderer Liebe den Familien seiner Schüler zu und nahm regsten Anteil an ihren Freuden und Leiden. Mit einem sich stets gleichbleibenden Wohlwollen gegen jedermann und mit uneigennützigen Diensten, die er einzelnen gelegentlich erweisen konnte, erwarb er sich im Laufe der Jahre das Vertrauen der Gemeinde in seltenem Maße. Er wurde in Wahrheit der Vertrauensmann der meisten Familien. Als er nun noch bald in der Gemeinde selbst eine Lebensgefährtin gefunden, reifte mehr und mehr in ihm der Entschluß, hier seines Wanderns Ziel zu stecken.

Schon war ein Teil der jungen Leute der Schule entwachsen; darum entschloß er sich, diese in einigen Stunden der Woche um sich zu sammeln, um Nützliches und Schönes mit ihnen zu besprechen . . ."

So hat Klingenburg gewirkt, und daß Dörpfeld und Horn seine Freunde wurden und gern von dem Verein gesprochen haben, das bedarf bei einiger Bekanntschaft mit den beiden keiner Erklärung mehr. — Treue Hülfe hat Klingenburg gefunden in den Herren Schirmer besonders, dessen Bildnis auch die Festschrift ziert, und Eichholz-Sengelmann, und sein Erbe verwalten freudig, die jetzt den schönen Verein, diese Oase in unserer materialistischen Wüste der Verflachung, führen. Ich meine, ich brauche nicht viel mehr zu sagen. Ich habe absichtlich von der Arbeit, der Entwicklung und dem Segen des Vereins zuerst gesprochen, um dann zu zeigen, daß nur die treue Hingabe eines Mannes, oder mehrerer kongenialer Männer, nötig ist, um in einfachsten Verhältnissen Großes zu erreichen. Oder wie Sohnrey sagt in „dem deutschen Literaturblatt ‚Eckart'" in dem Artikel „Wie ich die Buchenroder Dorfbibliothek gründete" (III, 6): „Es läßt sich auch in einem völlig zugewachsenen Dorfe vieles, unter Umständen Großes erreichen, wenn nur ein einziger darin wohnt, der das Herz auf dem rechten Flecke hat, und der es versteht, den eingekapselten Menschengeist frei zu machen und mit hellem, warmem Sonnenlichte zu umgeben."

Und Rektor Horn sagt in seiner Broschüre: „Das aber ist hier das Lehrreiche, daß weder in der Schulgemeinde noch in ihrem Lehrer besondere Gaben es waren, die sie so hoch gehoben hätten: sie rufen uns vielmehr zu: „Was du hier bei uns siehst und was dir so gefällt, das könnte in den weitaus meisten Gemeinden auch so sein, wenn nur das rechte Wollen da wäre!" Und möchte Palleskes Wunsch sich erfüllen: „Ich sah im Geiste schon in nicht zu ferner Zukunft an vielen Orten unseres Vaterlandes solche Lesevereine unter Leitung von Landgeistlichen und Landschullehrern zusammentreten." Ja! Möchte das einmal werden!! —

Auf dem Jubelfest brachte ein früheres Mitglied des Vereins herzliche

Grüße von seinem, dem Meisenburger Verein nachgebildeten, Voßnacker Verein! —

Von der Festschrift möchte ich noch kurz sagen, daß sie auch in weiteren Kreisen Interesse erwecken mag, da die Kapitel „1. Das Schillerfest 1859" (eine Zusammenstellung der verschiedensten Schillerfeiern jenes Jahres — und eine Darstellung der Zeitverhältnisse, aus denen die Feiern hervorgingen) und „Die Meisenburg, Land und Leute" (heimatgeschichtliche Verhältnisse, Kloster Werden, Bauernleben, Schul- und Wegeverhältnisse in alter Zeit) allgemeine Bedeutung haben. Kapitel 2 und 3 beschäftigen sich mit dem Verein speziell. —

Nur dem Ernst, den keine Mühe bleichet
fließt der Wahrheit tiefversteckter Born! (Schiller.)

Schwerhörigkeit und Begabung.

Die genauere Untersuchung schwachsinniger Kinder hat vielfach ergeben, daß ein großer Prozentsatz von ihnen schwerhörig ist. Das ist ja auch aus der Natur der Schwerhörigkeit leicht zu verstehen. Denn das schwerhörige Kind ist zunächst stark behindert in der Aufnahme des Lernstoffes, wie der Umgang und der Unterricht ihn bieten; vieles wird gar nicht verstanden, manches halb oder falsch. Gewöhnlich hängt mit diesem Leiden noch Schwerfälligkeit und Ungeschicklichkeit des Sprechens zusammen. Auch die Unvollkommenheit der dabei beteiligten Muskelfunktionen wirkt schädigend auf das geistige Leben zurück.[1])

Das Aussehen des Schwerhörigen ist oft das eines geistig Rückständigen. Er blickt uns mit unsicherer Miene an, seine Antworten und Entgegnungen verfehlen oft den Gegenstand; bemerkt er selbst sein Mißverstehen, so wird er nur noch zurückhaltender. Aber zuweilen entdecken wir hinterher, daß der Schwerhörige ein recht kluger Mensch war, den nur sein Leiden so ungünstig erscheinen ließ.

Diese Erfahrung ist von großer Wichtigkeit für den Lehrer, der ja auch oft mit Schwerhörigen zu tun hat, viel öfter, als er weiß. Denn dieser Fehler bleibt in vielen Fällen unbemerkt. Wohl fällt die geistige Schwerfälligkeit und die Unfähigkeit im mündlichen Ausdruck auf, aber man kommt nicht zur Erkenntnis der Quelle des Übels. In dieser Beziehung ist ein Aufsatz sehr lehrreich, den Dr. Franz Kobrak in der „Umschau" (XII, 636) veröffentlicht. Dieser hat Untersuchungen an den Kindern der Hilfsschulen in Breslau vorgenommen, die zu ganz überraschenden Ergebnissen führten. Er schied die Kinder in gute, mittlere und schlechte Hörer und ließ von den betr. Lehrern dieselben Kinder mit den Prädikaten 1, 3 und 5 (gut, mittelmäßig, schlecht) belegen. Bei der Bearbeitung des Materials ließ er die Mittelmäßigen weg, um eine möglichst zuverlässige Unterlage zu gewinnen.

[1]) Vgl. Jahrg. 1907, S. 119 dss. Bl.

Es ergab sich nun folgendes:

	Gesamtzahl	Schlechte Hörer	Gute Hörer	(Mittelm. Hörer)
Gesamtzahl der untersuchten Kinder	677	77	443	(157, nicht berücks.)
„Gute" Leistungen	139	19	76	(44)
Prozentuales Verhältnis der „guten" Schüler zu den einzelnen Hörgruppen	ca. 20%	ca. 25%	ca. 17%	(28%)

Das Merkwürdige ist also, daß bei einem Durchschnitt von 20% für die guten Schüler 25% auf die schlechten und nur 17% auf die guten Hörer kommen, während man doch erwarten sollte, daß unter den guten Schülern die guten Hörer in der Mehrzahl wären. Hier sind die schlechten Hörer die Begabteren.

Wie ist das zu erklären? Sehr einfach. Die in die Hilfsschule Überwiesenen sind in Wirklichkeit durchaus nicht immer die minder Begabten, sondern oft nur Schwerhörige; „gewisse Grade und Formen von Schwachsinn werden durch hochgradige Schwerhörigkeit vorgetäuscht." Die normale Begabung der Schwerhörigen bleibt in den Normalklassen mit ihrer stärkeren Klassenbesetzung und ihren größeren Klassenräumen, in denen eine volle Verständigung zwischen Lehrern und Schülern nur bei gutem Gehör möglich ist, unbemerkt, sie tritt in den kleineren Klassen der Hilfsschulen mit ihrer mehr individuellen Unterrichtsweise eher zu tage. Diese Schüler gehören also gar nicht in die Hilfsschule; sie müßten in besonderen Klassen untergebracht werden. Das Zusammenleben mit den Schwachsinnigen ist ihnen nur schädlich.

Es liegt hier nahe, auf die großen Schwierigkeiten hinzuweisen, die das Sonderklassensystem hinsichtlich einer wirklich zuverlässigen Auswahl der Schüler mit sich bringt. A.

Die Schundliteratur, eine Verbrechensursache, und ihre Bekämpfung.

Unter diesem Titel ist eine kleine Schrift von Th. Just, ev. Strafanstaltspfarrer in Düsseldorf und Geschäftsführer der „Rheinisch-Westfälischen Gefängnisgesellschaft" erschienen, die mit reichem statistischen Material gegen einen Feind angeht, vor dem wohl immer gewarnt worden ist, der sich aber je länger je mehr eingenistet hat und nun zu einer Gefahr für unser ganzes Volksleben geworden ist. Besonders schlimm ist die schlechte Literatur für unsere Jugend, da sie gerade die in der Pubertätszeit erwachenden Triebe mit Vorliebe aufstachelt und auf verkehrte Wege leitet. Was fragen jedoch danach die Verfasser und Verleger solcher Schundliteratur? Sie

machen ein glänzendes Geschäft dabei, soll doch ein Roman „Der Scharfrichter von Berlin" seinem Verleger nicht weniger als 3 Millionen Mark, ein anderer „K. H. Pickard genannt Fetzer, der größte deutsche Räuberhauptmann des 19. Jahrhunderts" den Verfassern einen Reingewinn von 40000 M. eingebracht haben! Und daß unsere Tagespresse vielfach nicht energischer gegen die schlechte Literatur angeht, hängt wiederum mit dem „Geschäft" zusammen. Im redaktionellen Teile kämpft man vielleicht gegen das „Gift", im Anzeigenteil aber nimmt man willig verdächtige Anpreisungen von Büchern, Bildern und sonstigen Artikeln auf, die auf die schlechten Leidenschaften spekulieren. Es soll heute in Deutschland nicht weniger als 52 Verlags- und photographische Anstalten geben, die lediglich die Herstellung schmutziger Bilder betreiben und — glänzende Geschäfte machen, weshalb denn auch gern $^1/_2$ Million M. für Reklamen jährlich geopfert wird. Und die Früchte dieser Lektüre? Vor kurzem stand vor der Strafkammer in D. ein jugendlicher Arbeiter, dem etwa ein Dutzend Diebstähle zur Last gelegt wurden, die er allein in den beiden letzten Jahren ausgeführt hatte. Sein Vater war ein braver Weichensteller, die Schwestern sind Krankenpflegerinnen. Bereits als halbwüchsiger Knabe las er gern Schundliteratur; nun muß der 25jährige Mensch $4^1/_2$ Jahre im Zuchthause sitzen. — Ein anderer Sträfling klagte Pfr. Just, daß er durch das Lesen des obengenannten „Pickard" und des bekannten Nik Carter auf die Bahn des Verbrechens geraten sei. Demselben Einfluß begegnete er bei zwei jugendlichen Einbrechern, die mit 10000 M. geflohen und von der Elberfelder Kriminalpolizei in Marburg aufgestöbert worden waren: unter ihrem Kopfkissen fand man die neuesten Hefte des Hintertreppenromans Nik. Carter. In E. las ein ehrsamer Bäckermeister mit Behagen die „billigen, gruseligen Geschichten" von Schinderhannes, Musolino, Gottesgeißel, Rinaldo Rinaldini, Fürst Petroff, Kapitän Morgan u. v. a. Ihm schadeten die Schauermären nicht, aber seinem Jungen verdrehten sie den Kopf derart, daß er zunächst an der väterlichen Kasse sich vergriff, dann auf die Walze ging, in einer Penne mit Landstreichern die Beute durchbrachte und dann als Anführer einen regelrechten Einbruch bei einem Bauer ins Werk setzte, wobei er aber ergriffen wurde. Eine besonders bedrohliche Erscheinung ist das Erpressertum, das durch das Lesen von Schauerromanen seuchenartig sich ausbreitet und natürlich in den wohlhabenden Kreisen mit Vorliebe seine Opfer sucht. Auch für solche Straftaten, die oft die schlimmsten Folgen für die jugendlichen Übeltäter hatten, bringt das Schriftchen eine Reihe bezeichnender Belege. Was die neuerdings besonders in Aufnahme gekommenen „Sherlok-Holmes-Geschichten" anrichten können, zeigt ein krasser Fall in Köln, wo am Pfingst-Dienstag vor. J. ein $15^1/_2$jähriger Laufbursche einen 9jährigen Knaben umbrachte und dann aufhängte, weil er ein tüchtiger Räuberhauptmann werden und einmal probieren wollte, ob er jemanden beseitigen könne, der ihm auf seinen Raubzügen sich entgegenstellen würde.

Gegenüber solchem Elend müßten Staat und Gesellschaft zusammenstehen und mit allen Mitteln die Gefahr bekämpfen. Leider will man in vielen Kreisen die Gefahren nicht sehen und wittert hinter jedem Kampf gegen die Schundliteratur einen Angriff auf „Kunst und Wissenschaft".

Man hat bereits durch Veranstaltung internationaler Kongresse die breiteste Öffentlichkeit für den Kampf zu gewinnen gesucht, und die Aufmerksamkeit, welche man diesen Veranstaltungen gewidmet hat, läßt hoffen, daß die Zeit kommt, wo man mit voller Schärfe des Gesetzes gegen die gewissenlosen Hersteller der Schundware angeht, wo aber auch die Gesellschaft mithilft, der Verbreitung Einhalt zu tun. Möge das Schriftchen von Pfarrer Just dazu an seinem Teile mithelfen! Schmell.

Der Lehrer als Künstler.

Es ist eine beliebte Wendung, den Lehrer als Künstler aufzufassen und den künstlerischen Zug in seiner Tätigkeit hervorzuheben. Diese Betrachtung hat Wahrheit. Man darf sich aber keiner Täuschung darüber hingeben, daß sie ein Ideal ausdrückt. In Wirklichkeit ist es mit dem Lehrerberuf wie mit jedem andern: Das Mittelmaß ist die Regel; Talente sind Ausnahmen; Künstler sind vereinzelte Erscheinungen. Im allgemeinen sind hier wie überall die am weitesten von der Meisterschaft entfernt, die am lautesten von ihrem Künstlertum sprechen. Das Künstlertum des Lehrers ist ein blendendes, aber nicht erleuchtendes Schlagwort, wenn es ein Urteil über die Wirklichkeit ausdrücken soll. Die Berufung in das Lehramt begründet keinen unzerstörbaren Charakter, der den einzelnen auf die Stufe des Künstlers erhöbe. Aber selbst wenn dies der Fall wäre, so würde er damit durchaus nicht von der Verpflichtung entbunden sein, seine Betätigung an objektive Normen zu binden. Gerade auf dem Gebiet der künstlerischen Produktion ist der schrankenlose Subjektivismus ein pathologischer Zug, der sich bei haltlosen Geistern oder bei solchen findet, die sich für Genies halten, obwohl sie kaum Talente sind. Alle wahrhaft großen Künstler zeigen dagegen das ernste Bemühen, zu einem sichern Wissen über die Grundlagen und die Ziele ihrer Tätigkeit zu gelangen, um so zur Anerkennung objektiver Normen vorzudringen. Und das kann nicht anders sein. Denn die echte Kunst löst sich nicht von der Technik, sondern nimmt sie in sich auf. Auch der Lehrer, selbst wenn er ein Künstler wäre, muß sich auf Technik stützen. Diese aber ist immer ein Erzeugnis der Geschichte. Sie ist im Fluß und kann vervollkommnet werden. In ihrer Grundlage aber ist sie das Erbe der Vergangenheit. Nur der Dünkel, der innere Hohlheit verdeckt, wird dies Erbe verachten, weil es der Freiheit des Subjekts Schranken zieht. Auch im Lehrerberuf kann keine Inspiration die Technik ersetzen. Anspruch auf dauernde Geltung hat aber die Technik, die aus dem Wesen des Objekts geflossen ist. Das trifft in der Unterrichtstechnik für die Lehre von der Stufenfolge zu. In ihr sind daher die festen Grundlinien gezogen, innerhalb deren sich die schaffende Tätigkeit des Lehrers mit höchster Freiheit entfalten mag. (Aus der empfehlenswerten Schrift von Prof. C. Voigt, Die Bedeutung der Herbartischen Pädagogik für die Volksschule).

Rundschau.

Die Kommission des Herrenhauses und die Lehrerbesoldung. Die Besoldungsvorlage hat durch die Kommission des Herrenhauses in einigen wichtigen Punkten Abänderungen erfahren, die, wenn sie die Billigung des Hauses selbst finden sollten, die Vorlage in die Kämpfe der Parteien zurückwerfen. Es ist ein Trost, wenn auch nur ein kleiner, daß im Herrenhause die Kommissionsbeschlüsse nicht in demselben Maße für das Haus bestimmend sind, wie dies im Abgeordnetenhause der Fall ist, da hier die beiden Fraktionen politisch und konfessionell nicht charakterisiert und die Mitglieder verhältnismäßig unabhängiger sind. Aber wenn man bedenkt, unter welchen Schwierigkeiten die Kompromisse über die entscheidenden Punkte zwischen der Regierung und den Parteien zustande gekommen sind, so muß es doch sehr bedenklich stimmen, wenn, wie es jetzt geschehen ist, *wesentliche* Stücke dieser Vereinbarungen wieder herausgerissen werden. Am peinlichsten berührt es allerdings, daß die Kommissionsbeschlüsse die unfreundliche, geringschätzige Haltung des Herrenhauses gegen die Lehrerschaft bestätigen; da hat das Abgeordnetenhaus in *allen* Parteien doch eine andere, würdigere und verständnisvollere Haltung bewahrt. Daß die Lehrerschaft bei der Regelung der Besoldung „am besten weggekommen sei", daß man sie doch nie zufriedenstellen werde, und was dergleichen Liebenswürdigkeiten noch mehr waren, hat man im Abgeordnetenhause doch nicht zu hören bekommen.

Die Abänderungen der Herrenhauskommission betreffen hauptsächlich folgende Punkte: Während das Abgeordnetenhaus bei den *Alterszulagen*, die auf 200 M. bemessen waren, die 3. und 4. Stufe auf 250 M. erhöht hatte, will das Herrenhaus diese Erhöhung in die 5. und 6. Stufe legen. Die *Wohnungsgelder* werden um 30—90 M. *herabgesetzt*. Die *Amtszulage* von 100 M. für die Lehrer an einklassigen und die ersten Lehrer an zweiklassigen Schulen, die 10 Jahre ununterbrochen eine solche Stelle bekleidet haben, soll wieder *gestrichen* werden. Während das Abgeordnetenhaus *Staatsbeiträge* an die Schulverbände bis zu 7 Schulstellen gewährte, will das Herrenhaus wieder auf 25 Stellen hinaufgehen. Doch gewährt es für die einzelnen Stellen durchweg 200 M. weniger (alleinstehende und erste Lehrer 500 statt 700 M., andere Lehrer 300 statt 500 M., Lehrerinnen 150 statt 300 M.). Für Verbände bis zu 7 Stellen sollen die früheren Zahlen bestehen bleiben. —

Was die Änderungen bei den *Alterszulagen* angeht, so nehmen die „Herren" das sehr leicht, sie meinen, der Endeffekt werde ja nicht geändert. Daß das für die Gemeinden 600 M. mehr macht, ist ihnen wichtig genug, dem Lehrer soll es nicht viel ausmachen, daß er ebensoviel weniger bekommt. Rätselhaft erscheint auf den ersten Blick die Streichung der 100 M. für die Landlehrer. Man wollte damit doch gerade die viel beklagte Landflucht bannen und die Spannung zwischen Land und Stadt herabmindern. Aber wenn nicht alles täuscht, wird hier die Taktik der Herren *Oberbürgermeister* bemerkbar. Denn jenes Draufgeld von 100 M. hätte die Städte zu entsprechenden höheren Leistungen gezwungen. Das läßt sich nun wohl sparen. Und die Konservativen? Ihnen ist es wohl auch recht, wenn diese 100 M. für je 15 000 Landlehrer nicht aufgebracht werden müssen. Sie sind zwar bis jetzt am besten davongekommen. Denn nach den Ausführungen des Vertreters der Regierung in der Sitzung des Herrenhauses vom 18. März haben die Verbände mit weniger als 25 Schulstellen von 45,48 Mill. nur 1 Mill. aufzubringen; das übrige (44,5 Mill.) zahlt der Staat!

Das Herrenhaus hat also Ernst gemacht mit seiner Drohung, zu zeigen, „daß es auch noch da sei." Am 22. April nimmt es seine Arbeit wieder auf. Wann das Gesetz endgültig erledigt wird — es muß ja wieder an das Abgeordnetenhaus zurück — ist noch nicht abzusehen. Man hatte den Lehrern eine Weihnachtsfreude versprochen, dann sollte es eine Osterfreude werden. Vertagen wir einstweilen die Freude auf die „festlose" Hälfte des Jahres. Die Sache eignet sich besser dazu. Wenn wir uns auch den Gedanken nicht wollen verdunkeln lassen, daß ein großer Teil unserer Kollegen eine sehr erhebliche Zulage erfährt, so kann das nicht über die Tatsache hinwegbringen, daß ein anderer Teil die ihm seit langem zugesagte Verbesserung, die in Wirklichkeit ja keine Verbesserung, sondern nur eine Anpassung an die kostspieligeren Lebensverhältnisse ist, sich durch schwere, verbitternde und entmutigende Kämpfe erobern muß.

Luther in der badischen Simultanschule. Unter dieser Überschrift bringt der „Weinheimer Anzeiger" ein beim letzten Reformationsfest selbsterlebtes Gespräch zwischen einem Vater, seinen zwei Töchterschülerinnen von 12 und 13 Jahren und einem Bürgerschüler von 13 Jahren, das die haarsträubende Tatsache ans Licht stellt, daß diese Kinder, welche französisch parlieren und Lateinisch lernen, weder wissen, was Reformationsfest, noch wer Luther ist. Der „Evang. Bundes-Bote", das Organ des evang. Bundes in Baden, macht dazu folgende Bemerkungen: „Der Einsender findet das „unglaublich", aber ich kann ihn versichern, ich habe dergleichen gar oft erlebt in unserm guten Baden. Und das ist nicht nur glaublich, sondern sehr erklärlich und natürlich. Man bedenke nur, die Geschichte von 1517—1648 wird in der badischen Volksschule überhaupt nicht behandelt. Warum? Darum: weil wir gemischte Schulen haben und von 1517—1648 die Reformation und Gegenreformation spielt. Die Reformation ist aber etwas Protestantisches, also etwas Konfessionelles, also etwas, was in der gemischten Schule nicht vorkommen darf. Eigentlich darf von der ganzen deutschen Geschichte nichts vorkommen: denn auch die mittelalterliche Geschichte ist mehr oder weniger Kirchengeschichte: Kampf zwischen Kaisertum und Papsttum. Daher steht ja auch in unserm Lesebuch nichts von dieser Kirchengeschichte, von Reformation und Gegenreformation. Der Name Luther, neben Bismarck der größte Deutsche, ist darin nur zweimal beiläufig erwähnt in kaum fünf Zeilen: einmal (II Nr. 144) daß „nach Luthers Tod ein unglücklicher Krieg geführt wurde", und bei der Beschreibung von Heidelberg ist gesagt, daß auch Luther einmal dort war (III, 123). Das ist alles! Melanchthon, unser berühmter badischer Landsmann, ist in unserm badischen Lesebuch auch nicht einmal genannt. Statt der deutschen Geschichte steht dagegen griechische und römische in unserm badischen Lesebuch. Statt des Kampfes zwischen Kaiser und Papst die Kämpfe zwischen Griechen und Persern (III, 154—158); statt der Reformation die Punischen Kriege mit all ihren Schlachten (III, 159—164); statt von Luther wird unsern badischen Volksschulkindern von Hannibal erzählt; statt der Reformatoren müssen sie die Namen Darius und Xerxes, Datis und Artaphernes, Mardonius, Lykurg und Leonidas, Ephialtes, Hamilkar, Hasdrubal, Miltiades, Themistokles, Marathon, Hellespont, Thermopylen, Platää, Peloponnes, Granikus, Gordium, Issus, Gaugamela u. s. f. auswendig lernen. (Die deutschen Befreiungskriege sind bloß in drei Stücken (I, 162. 163. III, 183) mit sieben Seiten abgemacht.) Allerdings in den paar Religionsstunden wird dann Kirchengeschichte getrieben, natürlich katholische und protestantische; aber erst im siebenten und achten Schuljahr. Wer dazu nicht aufsteigt, erfährt überhaupt nichts von Kirchengeschichte und Reformation und Luther. Also können die 12jährigen Kinder und auch die Lehrer nichts dafür, wenn sie nichts von Luther wissen. Während aber so alles Protestantische in den Lesebüchern vermieden ist (drolligerweise aber auch alles Jüdische; in dem bekannten Rückertschen Märchen: „Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt!" marschiert statt des „Juden" ein „Bettler" durch den Wald. I, 256), sind da mit Rücksicht auf die katholischen Kinder recht brave Geschichten bezw. Legenden von Mönchen, Bischöfen und Päpsten erzählt (I, 180. 331. II, 129. 130. 138. 141. III, 76. 94. 171. 172); natürlich auch vom heil. Fridolin und Bonifaz; auch der für Schulkinder so passende „Gang nach dem Eisenhammer" ist — man sagt, mit Rücksicht auf die Meßbräuche — ins Lesebuch aufgenommen worden. Es ist nun nicht nur ein Schade für die protestantische Seite, daß die evangelischen Kinder nichts von der Reformation hören, sondern auch für die katholischen. Wo erhalten sie eine einigermaßen objektive, d. h. wahre Darstellung des Protestantismus und seiner Geschichte? So ist es auch erklärlich, daß durch die gemischte Schule der Gegensatz zwischen den beiden Konfessionen nicht nur nicht abgeschwächt, sondern im Gegenteil erst recht geweckt worden ist." — Die Erfahrungen mit den badischen Simultanschulen stimmen also ganz mit der österreichischen überein. Vergl. den Aufsatz über die deutschen evangelischen Schulen in Österreich im I. Teil dieses Blattes!

Fortbildungsschule und Volksschule. Von Zeit zu Zeit liest man in den Tagesblättern von Prüfungen, die an Fortbildungsschulen mit Volksschülern angestellt worden sind. Wie man annehmen muß, sind es Freunde der Fortbildungsschule, die diese Mitteilungen in die Öffentlichkeit bringen, um zu zeigen, wie lückenhaft und ergänzungsbedürftig die Arbeit der Volksschule, wie notwendig die Fortbildungsschule sei. Dem erfahrenen Volksschullehrer sagen ja diese Prüfungen nichts Neues; er weiß, wie viel tüchtige Schüler aus den mittleren Klassen zu höheren Schulen übergehen, wie manche Schüler immer wieder hängen bleiben bei den Versetzungen, wie ein verhältnis-

mäßig nur geringer Teil von solchen, mit denen er mit voller Freude und Zufriedenheit arbeiten konnte, an dem Schulziel ankommt. Haben jene Schwachen nun endlich die Schule verlassen, dann hört die Plage des Lehrers noch nicht auf; jetzt muß er noch hören, wie sie ihm und der Volksschule über die Schulzeit hinaus zur Unehre gereichen.

Ja diese Schwachen, diese Schmerzenskinder! Wie viel Mühe und Arbeit, wie viel Verdruß hängt an ihnen. Zuweilen scheint es, als nehme die Pädagogik einen Anlauf zur Humanität und Gerechtigkeit diesen Ärmsten gegenüber. Die Dummheit hat auch ihre Psychologie, sie ist ebenso natürlich wie ihr Gegenteil, und man kann es verstehen, daß Meister der Schule gerade in der Beschäftigung mit den Schwachen ihre Lebensaufgabe gesucht und gefunden haben. Aber wie wenig taugt durchweg der öffentliche Schulbetrieb für eine solche Pädagogik der Nachsicht, Duldung und Hingabe, für die Seelsorge an diesen Ärmsten! Wie oft mag es vorkommen, daß ein Lehrer den Lebensfunken in einem solchen stumpfen, durch harte Behandlung verhärteten Gemüt weckt, daß er glücklich ist mit seinem Schüler über die kleinen, oft in Wochen oder Monaten errungenen Erfolge, und daß ihm dann plötzlich jemand in sein Schulzimmer kommt, der so viel bessere Klassen gesehen hat, der in erster Linie Leistungen festzustellen sucht, und der für die Mühsal und Qual dieser Geduldsarbeit keinen Sinn und keine Würdigung hat und haben kann, der im besten Fall diese Leistungen auf guten Glauben hin annehmen müßte. Und diese Kritik greift dann noch tiefer ans Leben, als alles frühere Ringen und Arbeiten.

Da kommt dann schließlich, nachdem der Schüler glücklich durch die Abgangsprüfung hindurch befördert ist, die Fortbildungsschule noch einmal und will Leistungen feststellen, wo keine sind und sein können. Das ist gewiß für den treuen und eifrigen Lehrer ärgerlich und kränkend. Diese Prüfung mag aber unvermeidlich sein, denn sie bildet die Grundlage für die weitere Arbeit der Fortbildungsschule.

Was mir freilich nicht notwendig scheint, ist die Veröffentlichung dieser Prüfungsergebnisse. Man will damit dartun, wie überaus notwendig die Arbeit der Fortbildungsschule sei. Meiner Meinung nach beweist man mit solchen Feststellungen eher das Gegenteil. Was will denn die Fortbildungsschule mit diesen Schwachen, an denen die Volksschule unter so viel günstigeren Bedingungen vergeblich arbeitete, noch Großes erreichen. Ihre Beweisführung hätte ein anderes Gewicht, wenn mit denselben Schülern nach 1 oder 2 Jahren eine neue Prüfung mit wesentlich besseren Ergebnissen angestellt würde. Die Fortbildungsschule arbeitet gerade an diesen Schwachen unter sehr schwierigen Verhältnissen; der Überdruß gegen die Schule hat bei diesen Schulentlassenen meist seinen Gipfel erreicht, dazu kommt die starke Inanspruchnahme durch die Arbeit in Werkstatt und Fabrik, die Ablenkung durch Arbeitsgenossen usw.

Kennt die Fortbildungsschule wirklich das Geheimnis, wie diesen Schwachen beizukommen ist, dann hat sie die Pflicht, es bekannt zu geben, damit die Volksschule es sich zu nutze machen kann. Kennt sie es aber nicht, so soll sie nicht versuchen, vor der Öffentlichkeit zum Nachteil der Volksschule sich den Anschein zu geben, als könne sie allein das Unmögliche leisten.

III. Abteilung. Literarischer Wegweiser.

Wörterbücher.

Weigand, Fr. L. K., Deutsches Wörterbuch. Bearbeitet von K. von Bahder, H. Hirt und K. Kant. Gießen, Alfred Töpelmann. 1907. 5. Aufl. 1. Lieferung.

Fünfzehn Jahre lang war Weigands Wörterbuch im Buchhandel nicht mehr zu haben. Es ist deshalb überaus dankenswert, daß die Verlagshandlung es in neuer Auflage erscheinen läßt. Der wissenschaftliche Wert des Buches ist längst von ersten Autoritäten bezeugt, selbst die Brüder Grimm bezeichnen es als durchaus zuverlässig. Charakteristisch für das Werk ist einmal die ausgiebige Berücksichtigung der Etymologie, dann die Erklärung aller gebräuchlichen Fremdwörter, endlich die Aufnahme auch solcher Ausdrucksformen, die nicht gerade generelle, sondern mehr landschaftliche Bedeutung haben. Die neue von hervorragenden Sprachgelehrten bearbeitete Auflage zeigt mancher-

lei Erweiterungen und Ergänzungen. Das Buch erscheint in 12 gut ausgestatteten Lieferungen zum Preise von je 1,60 M.

Franke, Th., Praktisches Schulwörterbuch für gehobene Bürger-, Mittel- und Töchterschulen. Dresden, A. Huhle. 1908. 96 S. 50 Pf.

Das Buch bringt die für die Schule wichtigen Wörter in alphabetischer Reihenfolge. Stichwörter haben Fettdruck. Schwierigkeiten nach der sprachlichen Seite sind besonders bezeichnet. Bei weniger bekannten Wörtern findet sich eine kurze Erklärung. Das Werk soll natürlich in erster Linie der Rechtschreibung dienen, es kann aber auch in grammatischer Hinsicht mit Nutzen Verwendung finden.

Anschauungsunterricht.

Eichler, A., Stoffe für den Anschauungsunterricht. Leipzig, Wunderlich. 1908. 108 S. 1,60 M., geb. 2 M.

Das Buch liegt in dritter Auflage vor. Was sechs- bis achtjährige Stadtkinder im allgemeinen an Vorstellungen aus dem Natur- und Menschenleben besitzen, ist hier in größeren oder kleineren Unterrichtseinheiten zusammengestellt. Das Material ist also vorwiegend analytischer Natur. Die Stoffe sind durchgängig im Unterricht gut zu verwerten, natürlich nicht durch einfache Übertragung in die Praxis, sondern als Beispiele für die Zusammenstellung der Unterrichtsmaterie. Darum werden sie auch die Lehrer auf dem Lande mit Nutzen verwerten können. Den methodischen Einheiten folgen praktische Winke für schriftliche Beschäftigung und Zeichenübungen. Das Buch ist sehr zu empfehlen.

Mülheim-Ruhr. Möhn.

Der Weg zu Gott für unser Geschlecht von Prof. A. Bollinger, Basel. Verlag Huber, Frauenfeld. 280 S.

Bollinger gibt auf die Frage nach dem Wege zu Gott eine erfahrungstheologische Lösung, durch die er mit kühnem Mute die „Glaubenstheologie" die den Glauben an die in der Heiligen Schrift niedergelegte Offenbarung fordert, „eben weil es in der Schrift steht", angreift. Auf Grund der naturwissenschaftlichen Errungenschaften erkennt Verfasser „alle Weltelemente als Teile einer einzigen sich innerlich in sich begenden unendlichen Substanz an". Diese muß Geist sein, der nach zweckbestimmender Vernunft handelt, die sich als Liebe kundgibt. Da wir als Teil der Weltelemente in Gott leben, weben und sind, so erkennen wir durch die Liebe in uns Gott in uns. — Um Atheisten zu bekehren, gibt uns B. überzeugende, gewaltig durchschlagende Beweise. — Als Führer auf dem Wege zu Gott nennt er die Kirche, die Heilige Schrift und zuletzt Jesus von Nazareth, den Herzog des Adels der Liebe." Damit geht er aber den Weg, den uns die liberale Theologie weist, den Weg des Emporsteigens mit Jesus. Da er Mensch war, sollen wir werden wie er. Wer die eigene Schuld als die Ursache seiner Gottferne erkennt, braucht freilich den Jesus, den die Apostel verkündigt haben.

Der christliche Glaube für die Menschen der Gegenwart. Zwölf Vorträge von Pastor Ernst Külpe aus Nervi bei Genua. Zwickau, Hans Bartholdi. 198 S. 3 M.

Das Buch enthält in logischer Folge eine Fülle wissenschaftlicher Apologetik, die aber durchaus populären Charakter trägt. Verfasser scheint auf der ganzen Linie des theologischen und naturwissenschaftlichen Kampfgebietes hüben und drüben orientiert zu sein, darum berührt er alle umstrittenen Punkte des durch die Bekenntnisse festgelegten christl. Glaubens und zeigt, wie das Christentum den wissenschaftlichen Anfeindungen gegenüber bestehen kann. Sehr treffend wird auch dargetan, daß der „alte Glaube" dem „modernen Menschen" Wirklichkeiten und Werte geben kann, die er im Suchen der Zeit durch neugeprägte Schlagwörter als erstrebenswert bezeichnet.

Der Menschensohn von Joh. Walther. 117 S. 1,80 M., geb. 2,50 M. Ebenda.

Jesus ist der Menschensohn, der alles wahrhaft Menschliche geadelt und der durch Leben und Lehre wahres Menschentum dem unnormalen entgegengestellt hat: Dieses will Verfasser zeigen. — Die pragmatische Darstellung stützt sich auf Untersuchungen eines neuern Theologen (Küppers), die dieser in seiner Evangelienharmonie (erschienen bei Runge, Gr. Lichterfelde) niedergelegt hat. Auf manche Begebenheiten fällt neues Licht. — Die Antwort auf die Frage nach einer Erklärung der Einzigartigkeit Jesu ergibt sich dem Verfasser aus konsequenter Anerkennung aller geschichtlichen Berichte, darum bringt er zum Schluß scharfe und wichtige Gedanken über Tod und Auferstehung Christi. Elberfeld. — W. Ley.

Augentäuschungen. Von Paul Bader. Mit 124 Figuren. Leipzig, Dürr. 1,40 M.

Das Buch ist eine überaus interessante Illustration zu dem Satze, daß der Schein trügt. Wohl schon jedem ist es begegnet, daß eine ganz richtige Zeichnung dem Auge falsch schien, ohne daß es ihm möglich war, die Ursache der Täuschung zu erkennen. Das vorliegende Buch bietet nun nicht bloß eine reiche Fülle solcher Täuschungen, sondern gibt auch die Erklärungen; wir lernen die Methoden kennen, nach welchen diese Erscheinungen von einigen Psychologen erklärt worden sind. Jeder Zeichenlehrer sollte dies Gebiet genau kennen lernen. A.

Akademische Predigten von D. Friedrich Loofs, Prof. der Kirchengeschichte in Halle. Dresden und Leipzig, Ungelenk. 1,50 M.

Es ist eine oft gehörte Klage, daß die Predigt dem Menschen der Gegenwart zu wenig gerecht werde, daß sie sich lediglich in den dogmatisch festgelegten Geleisen halte, ohne zu fragen, welche Bedürfnisse, welche Fragen und Nöte den Hörer bewegen. Man mag dem gegenüber zur Rechtfertigung der herkömmlichen Weise anführen, daß die Predigt sich zu richten habe nach der Mehrzahl der Zuhörer; daß jene, die mit allerlei Bedenken und Zweifeln an das Wort herantreten, innerlich so schon außerhalb der Gemeinschaft der Kirche stehen und also keine Rücksicht verlangen können. Diese Entgegnung mag zum Teil berechtigt sein, jedenfalls da, wo es sich um innerlich geschlossene Gemeinschaften handelt, die auf dem gleichen Boden des Bekenntnisses stehen. Aber was wird aus den „Gebildeten", die immerfort von den „Ergebnissen der Wissenschaft" bedrängt werden, die, ohne die kirchliche Gemeinschaft zu mißachten oder zu verlassen, doch darnach verlangen, in Erkenntnis und Denken zur Harmonie zu kommen?

Gerade diesen Nachdenklichen und der seelsorgerischen Beratung so Bedürftigen möchte ich die vorliegende Predigtsammlung empfehlen. Ich habe sie nicht gelesen mit dem Gedanken, sie zu rezensieren, sondern als gelegentlichen Ersatz für die mündliche Predigt, und habe immer wieder den Eindruck gehabt, daß auf diesen Ton die Predigt für die Gebildeten von heutzutage gestimmt sein sollte. Bei der akademischen Gemeinde, zu der der Verfasser zu sprechen hatte, war dogmatisch wenig vorauszusetzen. Da ist es nun bewundernswert, wie mit einem so außerordentlich geringen Aufwande dogmatischer Gerechtigkeit die Grundwahrheiten des Christentums beleuchtet und gewertet werden, sodaß *jeder* reichen Gewinn davon haben kann. Da ist keine ausfallende Polemik, sondern eine still werbende und erwärmende Kraft, kein Streben nach eindringender Apologetik, die sich ja vorwiegend mit den Negationen zu befassen hat, sondern eine auf sicherem Grunde ruhende Überzeugung.

Ganz besonders beachtenswert ist die Vorrede, die von der „Aufgabe der Predigt in der Gegenwart" handelt. Ich will daraus hier nur *einen* Gedanken wiedergeben: Von den alten Kirchenvätern wird gesagt, daß ihre *heidnische Bildung ein Teil ihrer Stärke* gewesen sei: „So kannten sie die Welt und konnten die verstehen und leiten, die in der Welt waren." Von hier aus wird man es verstehen, wenn L. dem Geistlichen ein „ernstliches Sichhineinarbeiten in die Interessen- und Gedanken-Sphäre der Gemeindeglieder" empfiehlt: „Und wenn die Stadtgeistlichen den Vereinsarbeiten etwas von ihrer kostbaren Zeit entzögen, damit sie Muße hätten, ihre Bildung je nach ihrem Interesse auf literarischem, naturwissenschaftlichem oder nationalökonomischem Gebiete zu vertiefen, es würde ihrem Amtswirken zugute kommen."

Das vorliegende Buch sollte so recht ein *Lehrerbuch* werden, denn in keinem andern Stand tritt der Kampf um die Weltanschauung so stark hervor, wie hier. Vielleicht ergibt sich auch für den einen oder andern aus dieser Lektüre ein Hinweis für die eigene Arbeit im Religionsunterricht, denn mancherorts hat der Lehrer in der Schule ähnliche Aufgaben und Schwierigkeiten wie der Pastor in der Gemeinde. A.

Neue Bücher.

Pädagogisches Magazin.

Ufer, Chr.: Durch welche Mittel steuert der Lehrer außerhalb der Schule den sittlichen Gefahren der Jugend? 6. Aufl. 0,40 M.

Flügel, O.: Über das Selbstgefühl. 2. Aufl. 0,30 M.

Friedrich, Dr. Willy: Die Pädagogik J. Fr. Flattichs. 1,75 M.

Groth, H. H.: Der biologische Unterricht. 0,20 M.

Staude, Paul: Zur Behandlung der Jugendgeschichte Friedrichs des Großen. 0,25 M.

Lembke, Fr.: Was uns die Fortbildungsschule lehrt. 0,20 M.
Karstädt, O.: Mundart u. Schule. 0,45 M.
Henkler, Paul: Aus dem Physikunterricht in der Volksschule. 0,25 M.
Flügel, O.: Encyklopädie der Pädagogik von Drobisch. 0,65 M.
Winter, O.: Die Gestaltung des Rechenunterrichts. 0,40 M.
Hahn: Herbarts Ästhetik und der Kunstanschauungsunterricht in der Volksschule. 0,30 M.
Säemann: Unterrichtsproben zur Konzentration im Deutschunterricht. 0,50 M.
Marbach, Dr. F.: Vom Religionsunterricht in der Volksschule. 0,50 M.
Hemprich, O.: Flügels Leben und Schriften. 0,75 M.
Klinkhardt: Praktische Beiträge zum zoologischen Unterricht in der Realschule. 0,40 M.
Höhne, Dr. med. E.: Die vier humanen Sinne. 0,60 M.
Maul: Das Turnen der Knaben. 0,75 M.
Wagner: Die neueren Bestrebungen auf dem Gebiet des naturgeschichtlichen Unterrichts. 0,90 M.
Simon: Die Erziehung zur Selbstbeherrschung. 0,50 M.
Müßler, Dr. Wilh.: Von Humboldts pädagogischen Ansichten. 1,50 M.
Siebert, Dr. O.: Rud. Eucken und das Problem der Kultur. 0,20 M.
Schilling u. Cornelius: Problem der Materie. 1 M.
Uphues, Dr. G.: Der geschichtliche Sokrates. 1 M.
Friemel: Trennung der Geschlechter. 0,25 M.
Hofmann: Strafen in der Volksschule. 0,60 M.
Schreiber: Über das Formen in den unteren Klassen. 0,30 M.
Prümers: Prinzipien der Kinderlieder im Kunstlied. 0,35 M.
Glück: Lehrerstand und Pädagogik. 0,35 M.
Klinkhardt: Die winterliche Vogelwelt. 0,40 M.
Staude, Paul: Jeremia in Malerei und Dichtkunst. 0,30 M.
Göring, Dr.: Von Kuno Fischers Geistesart. 0,30 M.
Barheine: Visuelle Erinnerungsbilder beim Rechnen. 0,60 M.
Weller: Die kindlichen Spiele bei Locke, J. Paul u. Herbart. 2 M.
Wilhelm, Fr.: Die Lehre vom Gefühl u. der Psychologie der letzten 10 Jahre. 1,50 M.
Kühn: Poesie im ersten Schuljahre. 0,80 M.
Rein, Dr. W.: Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts. III. Heft. 0,30 M.

Unsere Welt: Illustr. Monatsschrift zur Förderung der Naturerkenntnis. Erscheint monatlich. Godesberg, Naturwissenschaftlicher Verlag. Pr. vierteljährlich 1,20 M.
Richter, Karl: Die Herbart-Zillerschen Stufen des Unterrichts. 3. Aufl. Leipzig, Hesse. 3 (3,60) M.
Braun, Dr.: Rudolf Euckens Philosophie u. das Bildungsproblem. Leipzig, Eckardt. 60 Pf.
Bang, Schulr.: Grundlinien eines religionsunterrichtlichen Neubaus auf altem Grunde. Dresden, Huhle. 50 Pf.
Schutz u. Westerfeld: Meine Schulbuben beim Selbstschaffen. (Eine Aufsatzernte.) Frankfurt a. M., Kesselring. Geb. 2,20 M.
Leimbach: Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart. X. Band. 1. und 2. Lieferung, je 1,50 M. Ebenda.
Harms: Erdkundliches Schülerheft. Ausg. für Lehrer. Leipzig, List & von Bressensdorf. 70 Pf.
Grabert, Erich: „Selig ist der Mann ...“ Für Sopran mit Begleitung der Orgel oder des Pianos. Groß-Lichterfelde, Friedrich Bieweg. 1 M.
Rudolph: Frühling im Winter. Weihnachtslied für Kinderchor (mit Klavier und Harmonium). Partitur 1,50 M., Singstimme 20 Pf. Ebenda.
Stange: Lasset die Kindlein zu mir kommen. Für mittlere Singstimme mit Klavier oder Orgel. Ebenda. 1,20 M.
Battke: Jugendgesang. Mehrstimmige Lieder für den Schulgebrauch. Sonderheft Nr. 3. Ebenda. 50 Pf.
Wehnert, Dr. W.: Anti-Monismus. Dortmund, Wilh. Ruhfus. 1 M.
Oehninger: Johannes Calvin. Neukirchen, Buchhandlung des Erziehungsvereins. 25 Pf. In Partien billiger.

Helling u. Meyer-Markau: Unwichtiges u. Wichtiges aus der Sprachlehre und Sprachliche Heimatkunde. Minden, Marowsky. 0,80 M.
Kosmos: Handweiser für Naturfreunde. Stuttgart, Franckh. Jährlich 12 Hefte. 2,80 M.
Stimpfl, Dr. Jos.: Wert der Kinderpsychologie f. d. Lehrer. 2. Aufl. Gotha, Thienemann. 0,80 M.
Hauft, H.: Altes und Neues zum Rechenunterricht. Halle, Schroedel. 0,60 M.
Grau, Dr. L.: Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht. I. Teil. Altes Testament. 2. Aufl. 2 M. II. Teil. Neues Testament. 2. Aufl. 2,50 M. Ebda.
Hotop: Lehrbuch der deutschen Literatur. II. Teil. 4. Aufl. Ebda. 3,50 (4) M.
Stein, Walter: Biblische Geschichten des Neuen Testaments. Enchiridion. 1. Heft 1 M. 2. Heft 1,50 M. Ebda.
Wulle: Die deutschen Kolonien. Ebda. 0,35 M.
Eckert, Max: Neuer methodischer Schulatlas. Ebda. 0,60 M.
Schmidt, Evangelische Glaubens- und Sittenlehre. Ebda. 1,80 M.
Bach, Joh. Seb.: Beliebte Kompositionen mittlerer Schwierigkeit. Ausgabe von G. Hecht. Gr. Lichterfelde, Chr. Fr. Vieweg. 5 Hefte zu 0,75 M.
Erbe, Kurt: Sechs Kompositionen für Orgel. Ebda. 2 M.
Palme, Gustav: Choralvorspiele. Op. 78–80. Je 1,50 M. Ebda.
Walsemann, Lienhard u. Gertrud. Ebda. 2 M.
Lippert, Dir. R.: Deutsche Dichtung. Leipzig, Quelle u. Meyer. geb. 2 M.
Wulff, Dr. Ludw.: Für die Echtheit vom Dekalog u. vom Vaterunser. Selbstverlag. Kommissions-Verlag von Wehdemann in Parchim. 1,20 (1,80) M.
Rolle, Otto: Naturlehre. II. Teil: Chemie. Breslau, Trewendt u. Granier. geb. 0,80 M.
Gronau, Prof.: Das Apostolische Glaubensbekenntnis. Sondershausen, Kommissions-Verlag von Eupel. 2,40 M.
Herrmann: Der Schulgarten. Dresden, Alwin Huhle. 1 M.
Zergiebel, Die Bildung des persönlichen Stils in der Volksschule. Ebda. 1 M.
Bang, Schulrat: Zur Reform des Religionsunterrichts. Ebda. 0,50 M.
Der Sommer: Ein Kinderfestspiel, gedichtet von Past. M. Roßberg, Musik von Osk. Wermann, für Kinderchor und Solostimmen mit Begleitung von Klavier, Harmonium, Violine u. Violoncello. Partitur 4 M., Solop. 1,50 M., Singst. 0,60 M. Berlin-Gr. Lichterfelde, Chr. Friedr. Vieweg.
Orelli, D. Conrad von: Der Knecht Jahves im Jesajabuche. Ebda. 0,50 M.
Wolf, Alfred: Freie Kinderaufsätze aus dem 3., 4., 5. u. 7. Schuljahre. Leipzig, Wunderlich. 1,60 (2) M.
Bittorf, Methodik des evang. Religionsunterrichts in der Volksschule. 2. Aufl. Ebda. 2,60 (3,20) M.
Lüttge, Ernst: Die Praxis der Lesebuchbehandlung. Ebda. 4 (4,60) M.

Aus dem Verlag von Hermann Beyer u. Söhne in Langensalza.

Eigenbrodt, Wolrad: Heimatbüchlein für unsre Kleinen. Neue Kinderlieder.
Lomberg, August: Präparationen zu deutschen Gedichten.
1. Heft: Uhland, Schwab, Kerner. 8. Aufl. 3 (3,80) M.
3. „ Rückert, Eichendorff, Chamisso, Heine, Lenau, Freiligrath, Geibel. 6. Aufl. 2,80 (3,60) M.
4. „ Gellert, Pfeffel, Claudius usw. 5. Aufl. 3,20 (4) M.
6. „ Neuere und neueste Dichter. 2. Aufl. 3 (3,80) M.
Auswahl neuerer Gedichte. 2. Aufl. 0,20 M.
Staude, Paul: Präparationen f. d. Religionsunterricht.
1. Heft: Unterstufe. 5. Aufl. 0,60 M.
3. „ Mittelstufe. 3. Aufl. 1,20 M.
5. „ „ 2. „ 1 M.
Fritzsche, Richard: Methodisches Handbuch für den urkundlichen Unterricht.
1. Teil: Das Deutsche Reich. 4. Aufl. 4,50 (5,70) M.
2. „ Europa. 3. Aufl. 3 (4) M.
3. „ Die fremden Erdteile. 4 (5) M.
Quade u. Donat, Der Aufsatz als Ergebnis des Unterrichts. 4. Aufl. 2,60 M.
Stoffel, Webers Dreizehnlinden. 1 M.

Meyers Volksbücher, Leipzig, Bibliogr. Institut.
Hackländer: Europäisches Sklavenleben. Bd. I—III je 0,50 M.
Köstlin: Die deutsche Tonkunst. 0,20 M.
Baer: Handbuch der Photographie. 0,20 M.
Wildermuth: Emmas Pilgerfahrt usw. 0,20 M.
Meyer: Ausgewählte Aufsätze. I. Bd. 0,20 M.

Epstein, Ludw.: Wilhelm II. Gütersloh, C. Bertelsmann. Große Ausgabe mit 12 Bildern geb. 0,70 M., kleinere Ausgabe 0,20 M. In Partien billiger.

Sagen aus Westfalen. Herausg. von einem Ausschuß des Vereins für rhein. u. westfäl. Volkskunde. Mit Originalzeichnungen von Prof. Busch. Gütersloh, C. Bertelsmann. Kart. 1,20 M., geb. 1,50 M.

Liese, Schulrat Dr. Ernst: Allgemeine Bestimmungen über das Volksschulwesen, die Mittelschule usw., nebst den Prüfungen, dem Schulaufsichtsgesetz, dem Lehrerpensionsgesetz. 14. Aufl. Neuwied, L. Heuser. Geb. 1,80 M.

Zinck, Dr. P.: Volkskunde u. Geschichtsunterricht. Leipzig, Siegismund u. Volkening. 1 M.

Mittenzwey, Direktor L.: Bürgerkunde, Zum Gebrauch in Fortbildungsschulen und höh. Lehranstalten. 5. Aufl. Wiesbaden, Em. Behrend. 2,20 (2,80) M.

Mühlfeld, Chr.: Das Kirchenchorwesen im Herzogtum S.-Meiningen. Hildburghausen, Gadow u. Sohn. 1,50 M.

Ottsen: Die Heimat. Landeskunde der Rheinprovinz mit Hohenzollern. Leipzig, L. Degener. 0,70 M.

Kittel, J., Dr. med.: Die gichtischen-harnsauren Ablagerungen im menschlichen Körper. Franzensbad. Selbstverlag. 2,50 M.

Bölsche, Wille usw.: 6 Aufsätze über Darwin. Berlin-Schöneberg, Buchverlag der „Hilfe". 1 M.

Pannwitz, Rudolf: Der Volksschullehrer und die deutsche Sprache. Ebenda.

Winkelmann, A. P.: Atmen — aber wie — und warum?! Berlin W, Priber u. Lammers. 1,20 M.

Kneile, G.: Vater Werner. Stuttgart, Evang. Gesellsch. 0,25 M.

Strüwing, Carl: Der innere Feind. Langensalza, Greßler. 0,90 M.

Krieger, Herm., Prof.: Evang. Agende. Wehlau, C. A. Scheffler. 7,50 M.

Damm, Gust.: Liederbuch für Schulen. Neubearb. von Schneider. Leipzig, Steingräber Verlag. 28. Aufl.

Tonger, P. J.: Wollen und Wirken, der „Lebensfreude". 2. Bd. Köln, Tonger. 2. Aufl. 1 M.

Saatzer, Josef: Das 2. Schuljahr. Neubearb. von Jul. John. Leipzig, G. Freytag. 6. Aufl. Geb. 2,40 M.

Kleinschmidt, Max: Die wissenschaftl. Methode zur Erlernung fremder Sprachen. Hannover, Max Jänecke. 1 M.

Fischer, H. u. Träger, R.: Volksschulatlas. Bielefeld, Velhagen u. Klasing. 1,10 M.

Rudolph, Ph.: Einfache Buchführung, a) des Landwirts, b) des Gewerbetreibenden. Gießen, Emil Roth. Je 0,40 M.

Richter, Julius, D.: Die Evang. Missionen. Illustr. Familienblatt. 14. Jahrgang. Gütersloh, C. Bertelsmann. Jährl. 3 M.

Trarbach, P.: Reform des Religionsunterrichts. Dessau, Rich. Kahle. 1,20 (1,60) M.

Meyer, Joh.: Deutsche Sprachübungen. 1. und 2. Heft. Berlin, Carl Meyer. 0,20 u. 0,35 M.

Baur, A., Dekan: Johann Calvin. (Religionsgeschichtl. Volksbücher.) Tübingen, Mohr. 0,50 M.

Ruschke, Franz: Die Sprechbewegungen. Leipzig, Dürr. 0,75 M.

Voigt, G., Prof.: Evang. Religionsbuch. 1. Bd. 4. Aufl. Ebenda. 5,40 (6) M.

Kauffmann, Berndt u. Tomuschat: Geschichtsbetrachtungen. 2. Bd. 2. Aufl. Ebenda. 4,20 M.

Hentschel u. Linke: Nr. 1 Minna v. Barnhelm und Nr. 2 Jungfrau v. Orleans. Ebenda. 0,30 M.

Broschinski, Fr.: Spielkanon. (Turnspiele.) Ebenda. 2,30 M.

Schöppa, G.: Das Mädchenschulwesen in Preußen. 4. Ausg. Ebenda. 2,80 (3,20) M.

Heilmann, Karl, Dr.: Handbuch der Pädagogik. II. Bd. Ebenda. 4 M.

Lhotzky, Heinr.: Vater und Sohn. Ein Wort zur geschlechtl. Aufklärung. Heilbronn, Eug. Salzer. 0,50 (1) M.

Bande, Friedr.: Naturgeschichte. 1. Teil: Tierbetrachtungen. Halle, Herm. Schrödel. 3,60 M.

Dittmar, Reinhold: 100 Festlieder und Gelegenheitsgesänge für Männerchor. Ebenda. 1,40 M.

Tesch, P.: Deutsche Grammatik. 2. Teil. 3. Aufl. Ebenda. 2 M.

Braune, A.: Der Rechenunterricht in der Volksschule. 7. Aufl. Neubearb. von A. Großmann. Ebenda. 2,70 M.

Braune, A.. Rechenbuch für Volks- und Bürgerschulen. Ausg. A.: 1., 2. u. 3. Heft. Neubearb. von H. Hanft. Ebenda. 0,25, 0,30 u. 0,35 M.

Henz, W.: Leitfaden der gesamten Heilpädagogik. Ebenda. 2,50 M.

v. d. Steinen, E., Dr. med.: Gesundheit und Sittlichkeit. 5. Aufl. Düsseldorf, Jul. Bädeker.

Neuhaus, Dr.: Die Bekämpfung der Nervosität. 3. Aufl. Ebenda.

Pädagogische Abhandlungen. Bielefeld, A. Helmich.

Leipacher-Grabawen: Die Lehrfreiheit des Volksschulwesens. 0,40 M.

Schulz, Adolf: Der deutsche Schulmann im Spiegel der vaterländ. Literatur des XVI. u. XVII. Jahrh. 0,60 M.

Backes, Chr.: Bedeutung der Frauenarbeit in der Fürsorge und Waisenpflege. 0,40 M.

Wersch u. Wernicke, Merkbuch für Fortbildungsschüler für das Jahr 1909. Berlin, Asheim. Geb. 0,50 M.

Theuermeister, Robert: Unser Körperhaus. Leipzig, Scheffer. 1,80 M.

Der heilige Garten, hrsg. von Karl Rößger, erscheint monatlich. Ebenda. Jahrespreis 4 M.

Naturwissensch. Volksbücher, hrsg. vom Kosmos, Stuttgart, Frankfurt. Nr. 1. Gartenbaulehrer Koch: Der Schulgarten. 0,25 M. Nr. 4 6. Dr. med. Reinhardt: Wie ernähren wir uns am zweckmäßigsten und billigsten. 0,75 M.

Kosmos: Handweiser für Naturfreunde. VI. Jahrg. Ebenda. Heft 0,30 M., Jahrespreis für 12 Hefte 2,80 M.

Francé: Bilder aus dem Leben des Waldes. Ebenda. 1 (1,80) M.

Heman, Friedr.: Geschichte der neueren Pädagogik. Osterwieck (Harz), Zickfeldt. 4,20 (5) M.

Wegweiser zur Vorbereitung auf die Lehrerprüfungen. Gesammelte Aufsätze, hrsg. von der Redaktion der „Päd. Warte". Ebenda. 3,20 (4) M.

Frauenhilfe des evang.-kirchl. Hilfsvereins. Jahrbuch 1908.

Bücher der Weisheit und Schönheit, hrsg. von Freih. von Grotthuß. Rabelais, Gargantua und Pantagruel. Goethes Gespräche. Je 2,50 M.

Peters, Pastor: Theorie und Praxis der ländlichen Fortbildungsschule. Hildesheim, Gerstenberg.

—: Berufliche Heimatkunde (im Anschluß an das vorige). 2. Aufl. Ebenda.

Rein: Wilhelm II. Für Kinder vom 6. bis 10 Jahre. Berlin, Gerdes u. Hödel. 0,40 M. In Part. billiger.

Schmidt-Rosin: Pädag. Jahrbuch 1907. Ebenda. 6,40 (7) M.

Nickel, Otto: An die deutsche Nation. Ebenda. 0,60 M.

Splattstößer u. Wolff: Methodik des Rechtschreibunterrichts. Berlin, Trowitzsch u. Sohn. 1,60 M.

—: Diktierstift zur Einübung der deutschen Rechtschreibung — Zeichensetzung. I. Vorkurs. (1.—3. Schulj.) 1 M. II. (4.—8. Schulj.). 2 M.

Der Lehrmittelmarkt. Leipzig, Wichterich. Jahrespreis für 12 Hefte 1,60 M.

Becker, Marbitz u. Steineck: Die systematische Anordnung der Schullieder nach Übungsfeldern. Neuwied, Heuser.

—: Deutsches Schulliederbuch. Ebenda. I. Heft 0,25 M. II. Heft 0,35 M. III. Heft 0,40 M. IV. Heft 0,50 M.

Roth, Herm.: Gedanken zur Schulreform. Ebenda. 0,50 M.

Fleck, Kinderschutz gegen Unfälle. Berlin, Springer. 0,80 M.

Kühn, Emil: Kants Prolegomena in sprachlicher Bearbeitung. Gotha, Thienemann. 2,50 M.

Nelle, Wilh.: Geschichte des deutsch-evang. Kirchenliedes. 2. Aufl. Hamburg, Schloeßmann. Geb. 3 M.

Lüttge, Ernst: Übungsbuch für Rechtschreibung und Wortbildung. 2 Hefte. Leipzig, Wunderlich. Je 0,40 M.

Seyfert, Rich., Dr.: Die Arbeitskunde in der Volks- und Fortbildungsschule. Ebenda. 7. Aufl. 3 (3,60) M.

Tischendorf, Julius: Das deutsche Vaterland. II. 20. Aufl. Ebenda. 2 (2,40) M.

Neumann, Prof.: Intelligenz und Wille. Leipzig, Quelle u. Meyer. 3,80 (4,40) M.

Weiß, Bernh., D.: Das Neue Testament. Taschenausg. mit Parallel- u. Belegstellen. Leipzig, Hinrichs. 1,50 M., in Leinen grau 2 M., schwarz 2,40 M.

Lampe, Felix, Dr.: Zur Einführung in den erdkundl. Unterricht an mittleren und höheren Schulen. Halle, Waisenh. 3 M.

Schian, Gottfried: Fünf Jahrzehnte aus dem Leben Kaiser Wilhelms II. Berlin, Zillessen. 0,20 M., in Part. billiger.

Fischer u. Heimann: Ratgeber für die Berufswahl der Volksschüler. Breslau, Priebatsch. 0,20 M.

Natorp, Paul: Philosophie und Pädagogik. Marburg, Elwert.

Burger, Anton, Dr.: Die französischen Wörter germanischen Ursprungs. 2. Aufl. St. Pölten, Sydy. 0,85 M.

Deutsche Bücherei, Berlin: Bd. 93, Von Stein bis Bismarck, Aufsätze von Prof. Friedr. Meinecke. 0,30 M.
Bd. 94/95, 96/97, Histor. und polit. Aufsätze von Prof. Otto Hintze. Je 0,60 M.

Matthes, Heinr., Prof.: Neue Bahnen für den Unterricht in Luthers Katechismus. Berlin, Reuther u. Reichard. 0,40 M.

Beth, Karl: Der Entwicklungsgedanke und das Christentum. Gr.-Lichterfelde, Runge. 3,75 (4,75) M.

Frauenkalender für 1909. Hrsg. vom Deutsch-evang. Frauenbunde. Ebenda. 2 M.

Vogel, K. Heinrich: Naturgeschichte für mehrklass. Volks- und Töchterschulen. 6. Aufl. Leipzig, Dürr u. Peters. 2. Stufe. 0,60 M., 3. Stufe 1,80 M., für einfache Schulverhältnisse Ausg. A. 5. Aufl. 0,35 M.

Hentschel, A.: Der Geschäftsaufsatz. Ausg. A. 18. Aufl. Ebenda. 0,30 M.

Oehlmann-Ribben: Rechenbuch für Unterklassen. Oldenburg, Stalling. Geb. 1,10 M.

Bender, Adolf, Pastor: Der Heidelb. Katechismus. 4. Aufl. Leipzig, Heinsius. 0,80 M.

Braß, A., Dr.: Das Affenproblem. Prof. Ernst Haeckels neue gefälschte Embryonenbilder. 40 Abbild. Leipzig, Biolog. Verlag. 1 M.

Deutsche Bücherei, Berlin. Doppelband 0,60 M., geb. 1,20 M.
Bd. 98/99, Prof. O. Hintze, Histor. u. polit. Aufsätze. 3. Bd.
„ 100/101 „ „ „ „ „ 4. „
„ 102/103 Ludw. Bräutigam, Aus Heimat u. Wahlland. 1. Bd.
„ 104/105 „ „ „ „ „ 2. „
„ 106/107 „ „ „ „ „ 3. „

Faut, Prof. Dr.: Präparationen zum Unterricht in der Bibelkunde. B. Neues Test. Tübingen, Mohr. 1 (1,50) M.

Ohle, Lic. Dr.: Der Hexenwahn. (Religionsgesch. Volksb.). Ebenda. 0,50 M.

Pfeiffer, Ludw., Dr.: Experimentelle Untersuchungen über qualitative Arbeitstypen. (Pädagog. Monographien Bd. V, hrsg. von Prof. Dr. Meumann.) Leipzig, Nemnich. 7 (8,50) M.

Zeitschrift für experimentelle Psychologie, hrsg. von Prof. Meumann. Ebenda. 7. Bd. Preis im Abonn. 5 (6,50) M., Einzelpreis 7 (8,50) M.

Dieterich, Der Lehrplan der Volksschule als Organismus. Ebenda. 2 (2,60) M.

Berninger: Elternhaus, Schule, Lehr- u. Werkstatt. Ebenda. 1,80 (2,50) M.

Musmacher und Bach: Turn- und Singspiele für Volksschulen. Trier, Stephanus. 1 (1,30) M.

— — Grammatikblätter f. d. Hand d. Schüler. 15. Aufl. Gumbinnen, Sterzel. 15 Pf.

— — Orthographieblätter für die Hand der Schüler. 29. Aufl. Ebenda. 15 Pf.

Kankelett: Lehrerheft zu den Orthographie- und Grammatikblättern. 5. Auflage. Ebenda. 50 Pf.

Metzger, Dr. Herm.: Geschichtlicher Religionsunterricht. 4. Heft: Paulus. Leipzig, Bredt. 1,20 M.

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschull. **C. Achinger** in **Elberfeld-Hahnerberg.**

Evangelisches Schulblatt.

Juni.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Von der christlichen Duldsamkeit.[1])

Vom Herausgeber.

Die Duldsamkeit steht gegenwärtig nicht sehr hoch im Preise. Wir haben es erlebt, daß gerade diejenigen am wenigsten Toleranz übten, die, um gewisse Ansprüche durchzusetzen, am meisten davon sprachen. Die Schwärmerei für Toleranz war also lediglich eine Kriegslist; da ist es zu begreifen, wenn man vorsichtig wird. Heute dringen aufs neue Forderungen der Toleranz an unser Ohr, nämlich Forderungen derer, die bisher in der Kirche nicht für voll angesehen wurden; sie verlangen nun auch ihr Recht. Aber nach den bisherigen Erfahrungen ist die Sorge nicht unbegründet, daß auch sie, wenn sie einmal zur Herrschaft gekommen wären, weit davon entfernt sein würden, selbst die Toleranz in dem Maße zu üben, wie sie sie jetzt fordern. Jedenfalls muß es in dieser Hinsicht höchst bedenklich stimmen, wenn der kirchliche Liberalismus sich bei kirchlichen Wahlen mit der Sozialdemokratie verbindet und deren Praktiken übt.

[1]) Diese Arbeit, der ich, wenn es mir möglich sein wird, weitere mit ähnlicher Tendenz folgen lassen werde, ist veranlaßt durch den Druck der ungeheuren Nöte unserer Zeit, der Nöte der Kirche vor allem, dann auch der Nöte des christlichen Hauses, der christlichen Schule und unseres Volkslebens, nicht zuletzt auch durch Erfahrungen, die ich als Herausgeber dieses Blattes machen mußte. Man wolle diese Aussprache nehmen als eine ganz persönliche, zu der jeder sich stellen mag wie er will, — nur daß er dazu überhaupt Stellung nehme. Es handelt sich hier um rücksichtslose Offenheit. Daran fehlt es sehr; man fürchtet liebe Menschen zu verletzen, sich zu entfremden, der „guten Sache" zu schaden, darum schweigt man. Diese Rücksicht ist an sich gewiß sehr achtenswert, aber auf die Dauer ist sie verderblich. Dazu sind die Zeitverhältnisse nicht angetan, daß wir unter dem Schein völliger Einigkeit nebeneinander hergehen, wenn diesem Schein nicht das Wesen entspricht. Wenn der Feind vor den Mauern steht, dann darf es keine Verschleierung über den Stand der Verteidigungsmittel geben, auch wenn diese Verschleierung den edelsten Beweggründen entspränge. Und so kann ich die Leser nur bitten, in dem einen oder andern Sinne zu dem von mir Gesagten sich zu äußern; darin würde ich eine Zustimmung zu dem Gedanken einer offenen Aussprache sehen.

Sollen wir uns nun aber darum abhalten lassen, selbst Duldsamkeit zu üben? Und wie weit geht die Pflicht der Duldsamkeit?

Manche sind gegen die Sache mißtrauisch, weil sie meinen, wenn sie Toleranz übten, dann läge darin eine grundsätzliche Anerkennung der tolerierten Ansichten und Ansprüche. Das ist aber keineswegs der Fall. Man kann dem Gegner aufs schärfste in der Sache selbst entgegentreten und ihm doch das Recht einräumen, seiner Ansicht gemäß zu leben, auch diese Ansichten nach Kräften weiter zu verbreiten.

Der Begriff der Toleranz hat zunächst einen politisch rechtlichen Charakter; so ist der Begriff auch ursprünglich verstanden worden. Als vor 400 Jahren der Widerspruch gegen die kirchliche Lehre immer lauter wurde, als die Andersdenkenden sich zu neuen Gemeinden zusammenschlossen, da entstand die Frage, wie sich der Staat zu ihnen zu stellen habe. Zunächst konnte nur das alte Ketzerrecht entscheiden, das forderte: der Ketzer wird verbrannt. Unter den damaligen Verhältnissen und Anschauungen war es natürlich, daß man die Dissentierenden mit Gewalt ausmerzte, daß man sie, als man sie nicht mehr am Leben kränkte, wenigstens aus dem staatlichen Verband ausschloß, indem man sie des Landes verwies. Erst allmählich, unter harten Kämpfen, wurde die politische Gleichberechtigung errungen. Noch lange Jahre, nachdem durch den Westfälischen Frieden die Evangelischen als gleichberechtigt grundsätzlich anerkannt waren, war es von seiten des Reiches in die Hände des Landesfürsten gelegt, welche Entscheidung sie treffen wollten über die kirchliche Zugehörigkeit ihrer Untertanen. Und dieses Verfügungsrecht, das man wohl in die Worte faßte: Cujus regio, ejus religio, wurde nicht nur von katholischen, sondern auch von protestantischen Herrschern anerkannt und geübt.

Welch ein langer Weg war es doch von jenen Rechtsanschauungen bis zu den heutigen Verhältnissen, welch langer Weg über die bloße Tolerierung hinaus zur vollen Gleichberechtigung. Und diese Bewegung ist heute noch nicht zum Abschluß gekommen. Die vom Staate nicht „anerkannten" Religionsgemeinschaften sind heute zwar vom Staate „toleriert", sie genießen den staatlichen Schutz insofern, als niemand über sie herfallen und sie in ihren bürgerlichen Rechten antasten und beschränken darf, aber völlig gleichberechtigt sind sie nicht. Sie empfangen z. B. aus den staatlichen Mitteln, zu denen ihre Mitglieder doch auch beisteuern müssen, keine Unterstützungen, wie die anerkannten Religionsgemeinschaften, sie werden nicht berücksichtigt beim Religionsunterricht der öffentlichen Schulen ꝛc.

Was für ein Weg ist es dann weiter von dieser politisch-rechtlichen Toleranz zur persönlichen Duldsamkeit! Jene ist gebunden an Gesetz und staatliche Gewalt, diese beruht in der Gesinnung und quillt

aus dem Bedürfnis des Herzens. Die christliche Duldsamkeit ist insofern ein Erbgut der Reformation, als sie ja als solche für die Katholiken gar nicht in Frage kommen kann. Denn was die Kirche nicht duldete, konnte auch der einzelne, wie human er immer war, nicht dulden. — Diese persönliche Duldsamkeit war freilich mit der Reformation noch nicht fertig da; es ist ja bekannt genug, daß sowohl die Protestanten in ihrem Verhältnis zu den Katholiken als auch die beiden evangelischen Bekenntnisse untereinander sich zu Zeiten arg gegen die Duldsamkeit versündigten, ja daß der eine Teil dem andern ursprünglich nicht einmal die politische Toleranz gewährte. Aber die Reformation entband den einzelnen doch von der Vormundschaft der Kirche, sie machte ihn persönlich frei, aber auch persönlich verantwortlich; und das war der Boden, auf dem sich die Duldsamkeit als Gesinnung entwickeln konnte.

Ob wir zur christlichen Duldsamkeit wohl ganz durchgedrungen sind? Mancher denkt das wohl, wenigstens von sich und seinen Parteifreunden; zuweilen geben sich auch deutliche Kennzeichen einer duldsamen Gesinnung gegen Andersdenkende kund. Aber im allgemeinen hat die Duldsamkeit in der letzten Zeit eher Rückschritte als Fortschritte gemacht. Wir leben in einer Zeit großer Beängstigung und Beargwöhnung, soweit es fremde Meinungen und Ansichten angeht. Das liegt nun einmal in den Verhältnissen. Aber die Frage ist, wie weit wir dem nachgeben dürfen, ob wir uns nicht zu einem freieren, unbefangeneren Standpunkt erheben sollen. Ich betone noch einmal, daß das nicht heißt: die eigene Meinung verlassen, preisgeben; hier handelt es sich zunächst darum, die fremde Meinung zu tragen, dem Gegensatz aufs strengste jedes Übergreifen in eine weitere Sphäre zu versagen. Der Gegensatz selbst braucht darum nicht weniger bestimmt zu sein. Meistens ist es ja die Schwäche, die sich verschanzt hinter einer weiter greifenden Abschließung. Wer sich selbst nicht ganz fest fühlt auf seinem Boden, der sieht sich gefährdet, wo gar keine Gefahr ist. Meist ist der betreffende sich auch gar nicht klar darüber geworden, wie weit die abgelehnte Ansicht sich innerhalb der Gesamtauffassung logisch notwendig auswirken muß, mit andern Worten, bis in welche Gebiete und Probleme die Meinungsverschiedenheit reicht. An diesem Mangel trägt auch ein unzulängliches Durchdenken der religiösen Erkenntnisse die Schuld.

Wir wissen ja, daß diese Fragen schon die Jünger zu den Lebzeiten des Herrn beschäftigt haben. Und welche Antwort hat er ihnen gegeben? Lasset beides miteinander wachsen! Warum hat der Herr diese Weisung gegeben? Ich will das hier nicht ganz zu erschöpfen versuchen. Aber ich meine, so rein und untrüglich, so fleckenlos ist keine menschliche Erkenntnis und Weisheit, daß sie den Anspruch erheben dürfte, nun ganz allein maß-

gebend sein zu wollen. Es kann keine Wahrheit so klar in menschliche Worte gefaßt werden, daß nicht gleich beim nächsten Weitergeben derselben sich Einseitigkeit und Irrtum daran hängte. Der Irrtum ist aber nicht etwa allein das bloße Widerspiel der Wahrheit; er ist auch die Folie, auf der die Wahrheit sich abhebt. Der Irrtum ist der Stein, aus dem der forschende Geist den Funken der Wahrheit schlägt. Wir sehen es doch auf allen Gebieten, und nicht zum wenigsten auf dem theologischen, wie durch den Widerspruch, durch immer neue Prüfung auf Grund neuer Einwände die Erkenntnis immer neue Seiten, einen immer weiteren Inhalt gewinnt. — Und zuletzt! Welch verhängnisvolle Wirkung müßte es haben, wenn der Herr den Seinen ein Richteramt über die irrenden und fehlenden Brüder übertragen hätte? Das sehen wir ja alle Tage, wie gefährlich der Wahn ist, einen solchen Beruf zu haben, wie erkältend das auf die Liebe wirkt, wie zerstörend auf die Gemeinschaft und wie verwirrend auf die Erkenntnis. Gesetzt, es gäbe wirklich irgendwo auf der Welt eine menschliche Intelligenz, die den Anspruch erheben dürfte, in alle Tiefen des Wissens und Erkennens eingedrungen zu sein, so daß sie einen untrüglichen Spruch fällen könnte, so dürfte man ihr doch nicht ein solches Richteramt zuweisen, weil kein menschlicher Charakter das ohne Schaden ertragen würde.

Aber mögen wir uns auch in den Stunden des Hinausschauens auf menschliches Meinen und Irren bewußt werden, wie fehlsam und beschränkt wir überall, auch beim eifrigsten und treuesten Forschen, sind, es liegt doch in unserer Natur, ich möchte sagen in unserer psychologischen Struktur die Notwendigkeit, daß wir an die Wahrheit, wie wir sie nun eben sehen, glauben müssen. Der Skeptizismus, dem hinter jeder Erkenntnis in höhnendem Zerrbild das Widerspiel der Wahrheit als ebenso wahrscheinlich wie diese selbst erscheint, muß notwendig das geistige Leben überhaupt lähmen, muß jeden Fortschritt auf dem Wege zur Wahrheit unmöglich machen. Auch wenn das wirklich der Weisheit letzter Schluß würde: zu wissen, daß wir nichts wissen! so würde es doch schließlich zum geistigen Tode führen, wollte man diesen Satz zum Prinzip der Forschung machen. Wir können zweifeln an der gewonnenen Erkenntnis, aber wir müssen den Glauben behalten an die Wahrheit selbst. Der Antrieb zur Duldsamkeit soll uns nicht von dem Gedanken kommen: der andere hat gerade soviel oder noch mehr Recht wie du? Es soll uns dazu vielmehr die Liebe, die christliche Nächstenliebe treiben: diese dringt uns, nicht lediglich uns vor dem Einfluß der Irrlehre schützen, also uns selbst dienen zu wollen, sondern dem andern in freundlichem Eingehen auf seine Bedenken und Gründe helfen zu wollen.

Es ist nämlich oft verwunderlich zu sehen, wie schwer es auch dem ernsten und aufrichtigen Christen ist, gerade den Nächsten zu finden. Wir wissen ja, daß schon zu Jesu Zeiten die Frage gestellt wurde: Wer ist denn mein Nächster? Die so fragten, dachten nicht daran, daß auch der Fremde, ja der Feind unser Nächster sein könne. Heute ist's manchmal umgekehrt: Wo man im Heidentum Spuren religiösen Bedürfens und Erkennens wahrnimmt, da freut man sich dieser Einigkeit im Geiste; aber wenn der Mitchrist, der doch nach dem allernächsten Verstande unser Nächster sein sollte, nur in geringen Dingen von unserer Dogmatik abweicht, dann ist es uns ausgemacht, daß wir mit ihm nicht die geringste Gemeinschaft haben können. Jenem Heiden spricht man wohl Wahrhaftigkeit und religiösen Sinn nicht ab, aber man ist fest überzeugt davon, daß der christliche Bruder, der uns dogmatisch zu frei erscheint, mit seinem ganzen Glauben nur auf Lug und Trug gebaut hat. Und warum das? Weil wir es nicht verstehen, uns in seine Auffassung und Wertung der Dinge hineinzuversetzen. Was uns grundlegend ist, erscheint jenem minder wichtig, und umgekehrt. So geschieht es denn leicht, daß er uns ebenso des Unglaubens zeihen kann, wie wir ihn, nur an anderen Stellen. Möchten die Christenleute doch immer mehr lernen, daß zu den „Nächsten" auch die freier stehenden Brüder gehören, denen man mindestens soviel Liebe und Nachsicht schuldig ist wie den Heiden.

Ich meine, es könnte nicht so schwer werden, in dieser Weise christliche Duldsamkeit zu üben, wenn man sich die Sache nur etwas überlegen wollte. Was ist denn die rechte Erkenntnis — vorausgesetzt, daß man sie überhaupt hat — anders als ein Geschenk? Was haben wir, das uns nicht wäre gegeben worden? Das bedenken die nicht, die im Eifer über den andern, den sie bei einem Irrtum zu betreffen meinen, hergehen. Sie haben wohl die Meinung, die rechte Erkenntnis sei ihnen eben um ihres ernsten Ringens, um ihres starken Glaubens willen geschenkt worden, sie hätten sie sich also verdient.

Ein anderer Irrtum, vor dem auch Dörpfeld nachdrücklich gewarnt hat, ist die Meinung, der Irrende und der Ungläubige sei ein besonders arger Sünder, der Irrtum und der Unglaube sei lediglich die Folge eines verkehrten, bösen Willens. Sie haben nicht glauben *wollen*, darum ist nun ihr Herz verstockt; sie wollten den rechten Weg nicht finden, darum sind sie zu ewigem Irrtum verdammt. Nein, so ist die Sache nicht. Ob und in welchem Maße die Herzenshärtigkeit bei Zweifel und Unglauben im Spiel ist, — daß das jeweilig der Fall ist, soll natürlich nicht geleugnet werden —, darüber zu entscheiden, steht doch wohl nicht den Menschen zu, das kann allein Gott wissen, der in die Herzen schaut. Er allein weiß

ja auch, ob dem Rechtgläubigen sein Pfand zum Leben oder zum Tode wird. Was man aber ganz gewiß wissen kann, ist das, daß die Kirche und die, die zur Kirche halten, denen, die draußen sind, vielfältig Ursach werden, daß sie nicht hinein wollen und können. —

Es gibt verschiedene Köpfe. Es gibt solche, die vielleicht schon früh ein großes Maß religiöser Erkenntnis gefaßt und festgehalten haben. Sie haben auf ihre Weise in Treue daran festgehalten und sind auf diesem Boden fest eingewachsen. Aber daraus soll man doch kein Gesetz machen für die, die von ganz anderer geistiger Art sind. Es gibt andere Köpfe, die, sagen wir einmal, mehr philosophisch gerichtet sind. Sie suchen aus allen Wissensgebieten Schätze zu sammeln, sie beschäftigen sich neben der Religion eifrig mit Naturwissenschaften, Geschichte, Philosophie. Da kommen sie dann in mancherlei Schwierigkeiten. Sie finden, daß die Dinge sich nicht miteinander vertragen, daß sie sich stoßen. Da gibt es schwere Kämpfe. Unter heißem Ringen, bei dem wohl das Herz in schwere Zweifel und Sorgen hineinkommt, wird hier und da zwischen den widerstreitenden Gedanken Friede gestiftet; aber ach — es bleibt so manches ungeschlichtet und unausgeglichen. Da tut sich denn schließlich die Erkenntnis auf, daß doch alles Wissen Stückwerk sei; es kommt höchstens der Trost, daß auch schon andere, tiefere, stärkere Geister ähnliche Erfahrungen gemacht haben. Dieser Weg ist ein dornenvoller, man erfährt dabei wenig Handreichung. Das Ergebnis ist nicht starke, siegesfrohe Gewißheit; es ist jenes Bekenntnis: Ich glaube, Herr; hilf meinem Unglauben. Die sich so durchkämpfen, werden vielfach mit Mißtrauen und Argwohn betrachtet, mit dem stillen Vorwurf, daß sie diesen Zustand eben selbst verschuldet haben. Die andern, die diese Zweifel und Nöte nicht kennen, denken wohl von sich, ihr Friede sei eben allein die Folge ihres starken und entschiedenen Glaubens. Sie übersehen, daß es eben die Folge ihrer besonderen Veranlagung ist, daß sie sich nicht mit allerlei Problemen des weltlichen Wissens zerquälen, daß, wenn ihnen die Dinge auch einmal näher gekommen sind, sie ihnen doch keine Lebensfragen geworden sind, die sie, um Ruhe im Innern zu schaffen, mit ihrem ganzen Denken in Einklang bringen müssen.

Auch ist es schwer, überall zu sagen, wo bei Glaubenssachen das Göttliche aufhört und das Menschliche anfängt. Soviel ich sehen kann, herrscht weniger Streit über die Worte Jesu als über die Interpretation seiner Worte und Taten durch seine Apostel und durch die Kirche. Das Licht der christlichen Erkenntnis hat sich in den verschiedenen Individualitäten der verschiedenen Menschen, der verschiedenen Völker und Zeiten verschieden gebrochen. In diesen Verschiedenheiten liegt das Menschliche.

Das macht man aber nicht dadurch zum Göttlichen, daß man das, was einer Zeit gemäß war, für alle Zeiten festhalten will. Der menschliche Faktor kommt auch darin zur Erscheinung, daß in den kirchlichen Glaubenslehren eine Anpassung an das jeweilige weltliche Wissen nachweisbar ist, ferner daß die Heilstatsachen jeweilig nicht allseitig, sondern nach dem Bedürfnis der Zeit von einer Seite her gefaßt sind. So ist es mir immer merkwürdig gewesen, daß im Glaubensbekenntnis die Erlösung lediglich als das Werk des Sohnes dargestellt wird, während die Schrift lehrt: Also hat Gott die Welt geliebet, daß er seinen eingebornen Sohn gab. Gott war in Christo und versöhnte die Welt mit ihm selber. In derselben Weise fehlt beim Werk der Schöpfung die Beteiligung des Sohnes: Im Anfang war das Wort . . . Wir verstehen ja sogleich, woher das kommt; diese Artikel verdanken ihre Fassung den Kämpfen um die Lehre der Trinität; aber eben durch diese Kämpfe, die doch Zeitkämpfe waren, ist die Zuspitzung hineingekommen.

Solche Wahrnehmungen sollen uns nun nicht etwa Veranlassung geben, die Bekenntnisse der Kirche fahren zu lassen. Diese sind innerhalb der Geschichte der Kirche entstanden, sie tragen an sich die Wundenmale des menschlichen Ringens um die Wahrheit. Aber sie sind uns mehr als bloße ehrwürdige Dokumente über das, was die Väter lehrten. Sie sind uns zwar nicht Leben an sich, aber sie sollen uns ein kraftvoller Ausdruck dessen sein, was durch das Wort selbst in uns lebendig geworden ist.

Von diesem Boden aus werden wir nun doch auch Verständnis gewinnen können für diejenigen, die mit Glaubensfragen nicht so glatt fertig werden können. Wie vielen, so müssen wir doch einmal fragen, ist denn überhaupt die christliche Wahrheit nie in ihrer Reinheit und Schönheit zu Gesicht gekommen? Wie vielen sind diese Bekenntnisse gezeigt worden als Schätze, in die man, so viel man davon fassen mag, mit der Hand des Glaubens hineingreifen darf, und nicht zuerst als Lern- und Glaubensaufgaben? Was hat allein schon ein Religionsunterricht im Seminar an dem Glauben der Lehrer verschuldet, der, an sich dogmatisch korrekt, doch jeweilig erfahrungsgemäß in einzelnen Fällen so ledern und dem jugendlichen Bedürfnis und Verständnis so qualvoll war, daß nach bestandener Prüfung der Katechismus als das Symbol der erlittenen Marter feierlich verbrannt wurde. Wie mancher ist gestrauchelt über den Spannungen, die bestehen zwischen dem Schöpfungsbericht der Bibel und den Lehren der Wissenschaft? Jetzt zwar sagen uns auch positive Theologen, daß wir die „Tage" des biblischen Berichts als Perioden aufzufassen hätten, daß der Schöpfungsbericht der Entwicklungslehre nicht entgegen sei, daß er vielmehr, recht verstanden, damit geradezu übereinstimme, daß über-

haupt die Bibel kein naturgeschichtliches Lehrbuch, sondern eine Offenbarung des göttlichen Wesens und Wirkens sein wolle, das lediglich für den Glauben seinen Bestand habe neben und über allen Vorgängen in der Natur. Inzwischen hat aber schon mancher, der an diesen Bedenken und Widersprüchen nicht vorbeikonnte, weil man sie ihm nicht frei gab, alles über Bord geworfen. Es ist doch eine sehr bedenkliche Tatsache, daß auch heute noch die gröbste und volkstümlichste Polemik gegen das Christentum mit den Dingen einsetzt, die als Tatsachen von der positiven Theologie wenn nicht preisgegeben, so doch freigegeben worden sind. — Wenn wir das alles bedenken, dann werden wir den Irrenden und Zweifelnden wohl weniger mit den Donnern des Gerichts und den ewigen Höllenstrafen entgegentreten als mit dem Gefühl des Bedauerns und dem Wunsche helfender Liebe. Anstatt die andern zu richten, werden wir ihren Unglauben uns einen Anlaß werden lassen zu Selbstprüfung und Selbstgericht.

Es herrscht heute in christlichen Kreisen vom Glauben ein Begriff, der der Werkgerechtigkeit an die Seite gestellt werden kann. Der Heiland hat mit scharfen Geißelhieben die getroffen, die sich auf ihr Fasten, Beten, Almosengeben usw. soviel zu gut taten und damit den Himmel verdienen wollten, die nicht verstehen wollten, daß unsre Gerechtigkeit ein freies Geschenk der göttlichen Gnade ist, daß wir, bevor wir uns über unsre Sünde und Gottes Gnade einen Gedanken gemacht haben und machen konnten, schon gerecht gemacht und erlöst sind. Die christliche Dogmatik hat der Werkgerechtigkeit die Glaubensgerechtigkeit gegenübergestellt, eine Gerechtigkeit, die von Gott allein geschaffen, die nun für mich, so wie ich bin, da ist, deren ich mich nicht würdig zu machen habe auf irgend eine Weise, durch irgend eine Leistung; die ich ergreifen kann im Glauben. Wenn ich sie glaube, dann habe ich sie; aber ich schaffe sie nicht durch meinen Glauben, verdiene sie auch nicht damit. Der Ausdruck Glaubensgerechtigkeit hat wohl zu der Meinung Veranlassung gegeben, als schüfe man erst durch den Glauben diese Gerechtigkeit, als mache man sich durch den Glauben ihrer wert. So ist's ja aber nicht: wir sind auch mit unserem Glauben nicht würdiger als ohne ihn; aber der Glaube ist die Hand, mit der ich die für mich bereitete und bereit liegende Gerechtigkeit ergreife. Jene falsche Vorstellung von der Glaubensgerechtigkeit als von einem durch meine Mitwirkung geschaffenen Gut ist ganz ähnlich jener Werkgerechtigkeit, die die Kirche der Reformation so entschieden abgelehnt hat, oder anders ausgedrückt, diese Glaubensgerechtigkeit ist eine Art von Werkgerechtigkeit — der Glaube gilt als verdienstliches Werk.

Wer da glaubt auf dem rechten Wege zu sein, der wird nicht, wie die törichten Jünger fragen, wie weit er nun darauf hinaufrücken werde

in dem himmlischen Reiche, der wird sich eines Platzes an der Türe freuen. Der wird nicht prüfend die vielen betrachten, die mit ihm eintreten wollen, er wird nicht Anstoß nehmen an der ihm fremden Gestalt ihres Glaubens. Er wird sich freuen dessen, was sie, nach dem Maße seines Verständnisses, mit ihm Gemeinsames haben, und er wird gerne sehen, daß soviele, viel mehr, als er wohl dachte, mit ihm auf demselben Wege gewesen sind. Wenn er aus dem Glauben zum Schauen gekommen ist, dann wird er sich wundern, daß der Maßstab der göttlichen Gnade doch ein ganz anderer war als der seinige, und er wird glücklich sein, daß, solange er im Fleische wandelte, sein beschränktes Denken und Urteilen nicht entscheidend war für die Seligkeit seiner leidenden, zweifelnden und irrenden Brüder. So führt die rechte Glaubensgerechtigkeit überall in Demut und Tiefe, in „Furcht und Zittern“ spricht sie: „Ich glaube, Herr, hilf meinem Unglauben.“ Aber ihre falsche Schwester erhebt um so zuversichtlicher und stolzer das Haupt, um zu richten und zu verdammen.

O wie not tut uns heutzutage der rechte Sinn der Demut, der brüderlichen Liebe, die, weil sie geboren ist aus dem Gefühl der eigenen Unwürdigkeit und Fehlsamkeit, weit entfernt ist von jener Liebe, die als eine Art von Barmherzigkeit, von gutem Werk, in christlichen Kreisen betrieben wird. Wie viele, die mit uns auf demselben Wege sind, sehen sich abgestoßen durch Verständnislosigkeit und Lieblosigkeit. Ich denke an so manche Kollegen, die Anschluß suchen und nicht finden können, die sich nicht aussprechen können und mögen über Bedenken und Zweifel, weil sie fühlen, daß man sie schon verurteile, weil sie mit so manchem Stück des kirchlichen Glaubens nicht fertig werden können, weil sie merken, daß für ihre Nöte überhaupt kein Verständnis da ist. Wie kann ich mich einem offenbaren und von ihm Rat erwarten, von dem ich überzeugt bin: der kennt nichts von deinen Bedenken und Ängsten, der hat diese Widersprüche zwischen Wissenschaft und Kirchenlehre noch nie in ihrer Tiefe gefühlt.

Mit Wehmut gedenke ich heute eines Kreises, der vor vielen Jahren regelmäßig zusammenkam, um biblische Fragen zu besprechen, der kein Bekenntnis, keine Zustimmung irgend welcher Art verlangte von denen, die in ihn eintraten. Das Gefühl, hier etwa bloß geduldet zu sein, konnte nicht aufkommen. Es wurden auch allerlei Äußerlichkeiten, die einem Andersdenkenden hätten befremdlich sein können, fern gehalten — nicht nach Übereinkommen und mit Berechnung, sondern aus einem — ich will sagen pädagogischen — Taktgefühl. Man begnügte sich mit der Tatsache, daß der Neuling eben da sei. Daraus schloß man, daß ihm diese Vereinigung und ihre Arbeit wert sein müsse. Wie manches Gemüt, das bisher unter den vermeintlichen Widersprüchen zwischen Glauben und

Wissen hin und her geworfen war, hat wohl hier allmählich seine Wurzeln in einen festeren Grund hinabgesenkt und ist zu einem Baum herangewachsen, der auch andern Schatten geben konnte.

Was ist die Folge der Abschließung? Jene, die innerhalb der kirchlichen Kreise kein Eingehen, keine Antwort auf ihre Fragen finden, sie wenden sich verzweifelt jenen leidigen Tröstern zu, die allzubereitwillig an sie herantreten. Da geht denn bald alles, was an Glaubensgrund noch vorhanden war, verloren. Man sehe sich einmal die Leute an, die in dem Kreise der Freunde evangelischer Freiheit sich vereinigt haben. Wie verschieden sind sie? Daß das keine Gesellschaft mit gemeinsamen Zielen sein kann, ist sogleich klar, wenigstens nicht mit positiven Zielen. Denn was haben diejenigen unter ihnen, die wirklich religiöses Interesse haben, gemein mit denen, die nach ihrem eigenen Geständnis überhaupt nichts glauben. Der gemeinsame Kampf gegen die von ihnen allen gefühlten Fesseln der Kirche ist das einzige, was sie zusammenhält. Auf die Dauer müssen die wirklichen Wahrheitsucher unter ihnen, diejenigen, die doch in Christo das Heil sehen, religiös zu Grunde gehen in dieser Verbindung, die allzuschwer belastet ist durch die große Zahl der religiös Gleichgültigen und der Feinde jeden religiösen Glaubens. Was da die Liebe gebietet, braucht nicht erst gesagt zu werden. — Seid barmherzig, wie euer Vater im Himmel barmherzig ist!

Aber auch uns tut ein Zusammengehen mit jenen bitter not. Ich denke vor allem daran, was aus unserm Religionsunterricht werden soll. Wir gehen da großen Gefahren entgegen. Schon ist unendlicher Schade angerichtet dadurch, daß man die Augen verschloß gegen die vorhandenen Übel, daß man immer neue Flicken auf ein altes Kleid setzte. Endlich werden wir wohl doch unsere Bücher einmal gründlich revidieren müssen, um den wirklichen Bestand festzustellen und zu fragen, auf welcher Basis ein weiteres Arbeiten überhaupt möglich sei. Doch davon ein andermal.

Apologetische Fragen. 4.

Vor allem Übel behütet und bewahret.

Ein Kapitel vom rechten Glauben, anläßlich der Messina-Katastrophe.

Von Dr. G. von Rohden in Steglitz.

In der Mitte des 18. Jahrhunderts hatte die preußische Akademie der Wissenschaften zu Berlin eine große Preisaufgabe gestellt, die das Wesen und Recht des Optimismus untersuchen sollte. Der französische

Präsident der Akademie, Maupertuis, hatte das Thema gewählt, weil es ihm darauf ankam, seinen Gegensatz gegen ihren deutschen Begründer geltend zu machen, den großen Optimisten Leibniz und seine Lehre von der „besten aller Welten". Herbst 1755 erschienen die vier Antworten auf die Preisfrage. Wenige Wochen später wurde diese in ehrsüchtigem Spiel gestellte Gelehrten- und Vernunftfrage nach der besten Welt durch eine furchtbare Katastrophe in eine Glaubens- und Lebensfrage für alle Welt verwandelt. Nicht alle Kritik, sondern der Lauf der Natur selbst erschütterte den Optimismus. Goethe schreibt darüber in seiner „Dichtung und Wahrheit":

„Durch ein außerordentliches Weltereignis wurde die Gemütsruhe des Knaben zum ersten Male im tiefsten erschüttert. Am 1. November 1755 ereignete sich das Erdbeben von Lissabon und verbreitete über die in Frieden und Ruhe schon eingewohnte Welt einen ungeheuren Schrecken. Eine große, prächtige Residenz, zugleich Handels- und Hafenstadt, wird ungewarnt von dem furchtbarsten Unglück betroffen. Die Erde bebt und schwankt, das Meer braust auf, die Schiffe schlagen zusammen, die Häuser stürzen ein, Kirchen und Türme darüber her, der königliche Palast zum Teil wird vom Meer verschlungen, die gebörstene Erde scheint Flammen zu speien, denn überall meldet sich Rauch und Brand in den Ruinen, 60 000 Menschen, einen Augenblick zuvor noch ruhig und behaglich, gehen miteinander zu Grunde, und der Glücklichste darunter ist der zu nennen, dem keine Empfindung, keine Besinnung über das Unglück mehr gestattet ist . . . Hierauf ließen es die Gottesfürchtigen nicht an Betrachtungen, die Philosophen nicht an Trostgründen, an Strafpredigten die Geistlichkeit nicht fehlen . . . Vielleicht hat der Dämon des Schreckens zu keiner Zeit so schnell und so mächtig seine Schauer über die Erde verbreitet. Der Knabe, der dies wiederholt wahrnehmen mußte, war nicht wenig betroffen. Gott der Schöpfer und Erhalter Himmels und der Erden, den ihm die Erklärung des ersten Glaubensartikels so weise und gnädig vorstellte, hatte sich, indem er die Gerechten mit den Ungerechten gleichem Verderben preisgab, keineswegs väterlich bewiesen. Vergebens suchte das junge Gemüt, sich gegen diese Eindrücke herzustellen, welches überhaupt um so weniger möglich war, als die Weisen und Schriftgelehrten selbst sich über die Art, wie man ein solches Phänomen anzusehen habe, nicht vereinigen konnten."

„Nichts Neues unter der Sonne," fühlt man sich wieder versucht, beim Lesen dieser bekannten Betrachtungen auszurufen. Es ist doch gerade, als ob dieselben Worte jetzt nach dem Untergang von Messina niedergeschrieben sein könnten! Dieselbe allgemeine Gemütserschütterung, dieselbe Anfechtung, derselbe Zweifel! Nur noch viel schärfer ausgedrückt: „Wir lehnen eine Religion angesichts der Messina-Katastrophe als unfähig zu irgend einer Erklärung und zu irgend einer Tröstung ab." (Vossische Zeitung in einem großen Artikel über das Unglück und seine moralischen Folgen). Ja, wenn die Erde bebt, so bebt auch der Glaube. Es kann kaum anders sein. Und es ist gut auch, wenn wir uns einmal im tiefsten

Innern erschüttern lassen und nach dem festen Grund unsers Glaubens fragen lernen.

Auch ein Mann wie Kingsley bekannte, er habe, als beim Ausbruch des indischen Aufstandes die Nachricht gekommen, daß Hunderttausende unschuldiger Menschen in wenig Monaten niedergemetzelt seien, tagelang mit Gott gerungen, ehe er über solche Schrecknisse sich in seinem Gottesglauben wieder zurechtgefunden hätte, „bis er wieder Licht und Frieden fand."

Wir brauchen uns also des Zweifels nicht zu schämen. Wir lernen an dem richtigen Verständnis des ersten Glaubensartikels nicht so schnell aus, in dem uns, wie Goethe sagte, Gott der Schöpfer und Erhalter Himmels und der Erde so weise und gnädig vorgestellt wird, und der dennoch die Gerechten mit den Ungerechten gleichem Verderben preisgibt. Beschämend aber ist's, wenn christliche Religionslehrer auch bei näherer Besinnung nicht etwa ihrer Ratlosigkeit Ausdruck geben, sondern ganz kühn wie eine neu entdeckte Wahrheit hinausposaunen: Luther hätte nicht sagen dürfen „wider alle Fährlichkeit beschirmet und vor allem Übel behütet und bewahret," er hätte damit übertrieben, sich geirrt.

Diese Frage lag mir seit vielen Jahren schon auf Seele und Gewissen. Sie mußte als eine der religionsunterrichtlichen Kernfragen auch einmal im Ev. Schulblatt gründlicher erörtert werden. Der neue Anlaß läßt mich nun nicht bloß auf den alten Entwurf zurückgreifen, sondern etwas weiter ausholen. Ich suche zunächst die durch die Zerstörung von Lissabon zerstörte Lehre des Optimismus und das Problem der Theodizee klar zu stellen.[1])

I. Optimismus und Theodizee.

1. Shaftesbury und Leibniz. Vielen ersetzt heute eine ästhetische Weltanschauung die Religion. Auch diese Geistesströmung hat weit zurückliegende Quellen. Sie kann von der neuplatonischen Weltanschauung abgeleitet werden. Im 18. Jahrhundert ist Shaftesbury ihr Vertreter. Sein Optimismus entsteht aus dem Eindruck der Schönheit, der von der Natur ausgeht. „Schwungvolle Begeisterung und Vergnüglichkeit, gute Laune sind für Shaftesbury die gesunden Formen der Frömmigkeit." (Lütgert a. a. O. S. 2.) „Die Welt ist als Ganzes vollkommen, die Unvollkommenheit ist ein am Einzelnen haftender Schein, der durch den Blick auf das Ganze überwunden wird, weil das Ganze den Eindruck der

[1]) Vgl. hierzu die ungemein lehrreiche Abhandlung von Prof. W. Lütgert: Die Erschütterung des Optimismus durch das Erdbeben in Lissabon. Gütersloh 1901, C. Bertelsmann. Sie sei heute wieder dringend empfohlen.

Schönheit macht." (a. a. O. S. 5.) Wie von einer höheren Warte aus sich auch über diesen seichten, behaglichen Diesseitigkeits-Optimismus, der das Unglück nur vom Standpunkt des Zuschauers aus würdigt, ein verklärender Ewigkeitsschimmer ergießt, werden wir später noch sehen.

Ganz anders geartet ist der ernste Optimismus Leibnizens, der ein wirkliches Ringen mit dem Problem der göttlichen Vorsehung und einen in seiner Art bedeutsamen Sieg des Gottesglaubens über den in dem Naturalismus ihn angreifenden Zweifel darstellt. Leibniz bekannte sich mit Überzeugung zur Grundlage der neueren Naturwissenschaft, der Annahme durchgehender Gesetzmäßigkeit alles Natürlichen oder der mechanischen Naturansicht. Der Naturmechanismus scheint ein wirkliches Vorsehungswalten Gottes von vornherein auszuschließen. Alles bewegt, entwickelt sich, wie es nach seinen innewohnenden Kräften muß; es muß nach den bekannten „ewigen, ehernen, großen Gesetzen" seines „Daseins Kreise vollenden." Die Naturgesetze sprechen als ewige Wahrheiten den göttlichen Willen selbst aus; Gott bindet sich in seinem Walten an sie. Aus dem Wesen der Naturentwicklung folgt das Übel und Böse von selbst; unvermeidbar kommt es zum Vorschein; aber es haftet nur an der Entwicklung, nicht am Endergebnis. „Gott hätte gar keine Kreaturen schaffen müssen, wenn er das Böse gänzlich hätte vermeiden wollen." (Thilo, Leibniz' Religionsphilosophie, Langensalza H. Beyer u. Söhne 1906. S. 23.) Gott ist nicht ein Gott der Willkür sondern der Ordnung. Er greift nicht mit einem „allmächtigen Willen" in das Gebiet der ewigen Wahrheit ein. In dem Verhältnis der Dinge zueinander oder in dem Geschehen liegt ein Nichtanderskönnen, nach welchem selbst die Allmacht sich bei ihrem Schaffen richten muß. Diese Erkenntnis führt Leibniz „zu der Annahme einer Intelligenz, welche die unermeßliche Möglichkeit der verschiedenen Anordnung des Geschehens durchschaut und danach diejenige Anordnung der Welt wählt, welche der vollkommenen Heiligkeit und Güte am besten entspricht; sie wahrt einen Theismus, der nicht am Ende den Schöpfer doch mit seinen Geschöpfen zusammenfließen läßt. Denn nun ist die Welt nicht allein bedingt durch die Gesetze dessen, was nicht Gott ist und niemals Gott werden kann." (Thilo a. a. O. S. 28.) Ist das Böse also eine unvermeidliche Folge des Naturlaufs, so überwindet der Glaube es, indem er sich unter das Unvermeidliche beugt. Resignation ist die Form der Frömmigkeit bei Leibniz. Sein Optimismus ist eigentlicher Glaube. Das Übel in der Welt ist unleugbar, unvermeidbar; aber der Glaube erhebt sich über es, indem er sich zu Gott bekennt, der diese Welt mit ihren Unvollkommenheiten geschaffen hat. Weil Gott die Welt gemacht, konnte er nur die beste der möglichen wählen. Das ist ein Glaube, der sich nicht

aus der Weltbetrachtung, wie Shaftesbury sich einredete, sondern aus dem Bekenntnis zu dem lebendigen Gott ergibt. Daß Leibniz seine mechanische, wie Shaftesbury seine ästhetische Weltanschauung mit einer optimistischen Stimmung durchdringt, hat demnach echt religiöse Gründe. Weil die Welt Gottes Werk ist, wird geglaubt, daß sie das denkbar geringste Maß von Übeln in sich schließt. Ein voller christlicher Glaube ist dieser Glaube, der sich auf Resignation reduziert, freilich nicht.

Auf diesen beiden Pfeilern steht nun der Optimismus des 18. Jahrhunderts. Er tröstet sich angesichts der vielen einzelnen Übel mit dem Blick auf das Ganze, damit, daß „allezeit mehr überwiegendes Gute in dem Zusammenhange der Geschöpfe" bliebe (Baumgarten), oder wie in einem „poetischen Sendschreiben an J. G. Reinbeck: Die beste Welt, Berlin und Leipzig 1739" ein Anonymus gefühlvoll singt:

„Das allerhöchste Wesen hat in der Schöpfung sich den Weltbau auserlesen,
Der ihm der beste schien . . .
Ein Werk, das er bestimmt, von seiner Macht und Güte
Das Meisterstück zu sein, dafern es ihm geriete.
Wer ihm an Weisheit gleicht, der ordnet alles recht,
Wer so viel Güte hat, der wählt das Allerbeste;
Und wer nicht irren kann, des Ratschluß steht auch feste.
Die Allmacht führt hinaus, was dieser Schluß gebeut.
So ist nun in der Welt kein Stäubchen tadelnswert."

Und wenn auch Übel im einzelnen vorkommt:

„Gesetzt nun, daß ein Teil was Böses in sich hält;
Ist dann gleich alles schlimm? Ein Mangel in den Stücken
Läßt uns im Ganzen oft was Treffliches erblicken."

Besonders berühmt ist die Popularisierung des ästhetischen Optimismus durch den Dichter Pope. In seinem Lehrgedicht heißt es sehr bezeichnend:

„Was uns hier übellautend scheint, ist eine wahre Harmonie,
Die du nur nicht begreifen kannst, der Urform, eine Symmetrie;
Was hier ein Übel ist für einen Menschen nur allein,
Das ist ein Gut, das allgemein.
Trotz unserm Geist, der öfters irrt, trotz unserm Stolz und Übermut,
So ist die Wahrheit offenbar, daß alles das, was ist, ist gut."

Und:

„Erinnere dich, o Mensch, hieran: es wirkt der Herrscher der Natur
Durch einzelne Gesetze nicht, nein, bloß durch allgemeine nur,
Er macht, daß das, was von uns wird als wie ein wahres Glück erhöht,
Nicht in dem Nutzen nur von Einem, in aller Vorteil bloß besteht.
Es hat ein Einzelner ein Glück, das nicht auf eine Weise sich
Nach der Gemeinheit Vorteil neiget."

2. Erschütterung des Optimismus; Voltaire und Rousseau. Pope wurde in der bereits genannten Preisaufgabe der Berliner

Akademie als Wortführer des Optimismus vorgeschoben, — das Thema lautete: On demande l'examen du système de Pope, contenu dans la proposition: tout est bien etc. — aber gemeint war eigentlich der Meister selbst, Leibniz! Gottsched, Lessing und Mendelssohn protestierten gegen den versteckten Angriff auf ihren Meister. Sie wiesen nach, daß ein Schlag gegen Pope Leibniz nicht treffe. Nun fragte aber die preisgekrönte Arbeit des Justiz-Sekretärs Rheinhard sehr einleuchtend: „Die von dem System der besten Welt hergenommenen Trost- und Beruhigungsgründe sind ebenso eitel als unfähig, uns die Übel, so wir erleiden, erträglicher zu machen. Welcher Trost ist es, zu wissen, daß wir unglücklich sind, weil das Beste anderer Dinge und die Beschaffenheit des Ganzen es so haben wollen. Wie wäre es, wenn diese Beschaffenheit erforderte, daß ich ewig unglücklich wäre? Würde ich mich deswegen besser befinden, weil ich solches wüßte? Du sagst, Gott lasse mir so viel Gutes zufließen, als ich empfangen konnte, als meine Fähigkeit zum Guten und die Beschaffenheit des Ganzen es erlauben. Dieses heißt meiner spotten, wenn man mich auf solche Art tröstet." Aber er erregte noch einen Sturm der Entrüstung bei den Anhängern Leibnizens. Ihnen erschien der Optimismus selbstverständlich. Sie sagten mit Wieland: „Es ist augenscheinlich, daß die beiden Sätze, es ist ein Gott, und die Welt, die Gott geschaffen hat, ist die beste, in einem solchen Verhältnis miteinander stehen, daß man den letzteren nicht ohne den ersteren leugnen kann." Rheinhard erscheint ihnen als Bestreiter des gesunden Menschenverstandes: „Was helfen alle diese Künste gegen Wahrheiten, die so klar und unserm Geiste so natürlich sind, daß sie nicht einmal eines Beweises bedürfen, um beim ersten Anblick einem jeden, der den Sens-commun hat, einzuleuchten?" So fremdartig dieser Streit uns jetzt anmutet, so erkennen wir doch mit Bewunderung daraus, wie fest noch der Gottesglaube damals in Kopf und Herz der Gebildeten saß. Aber es war doch mehr ein Glaube des Intellekts, ein Gegenstand, über den man disputierte wie über andere Denkfragen.

Da kam Lissabon, und alles war wie auf den Mund geschlagen.

Der Spötter Voltaire fand zuerst das Wort wieder. Und sein Sarkasmus schonte die Weltanschauung nicht, der er selbst huldigte. Alle Trostgründe des Optimismus zerfließen als Illusionen. „Die Natur ist stumm, man fragt sie vergebens. Wir brauchen einen Gott, der zum Menschengeschlecht redet. Nur ihm kommt es zu, sein Werk zu erklären. In der am besten geordneten von den möglichen Welten des Leibniz herrscht eine ewige Unordnung, ein Chaos von Unglück und mischt reelle Schmerzen mit eitlen Freuden." „Einmal wird alles gut sein" das ist die Hoff-

nung — aber wie Voltaire auseinandersetzt, eine sehr unsichere. „Alles ist schon gut: das ist die Illusion."

Rousseau fühlt sich nach Aufforderung eines befreundeten Geistlichen zum Retter des Optimismus berufen. Aber für die Schärfe von Voltaires Kritik hat er nichts als sentimentale Klagen, die deutlich zeigen, wie der Optimismus in der Tat für die, in deren Namen er spricht, den Glauben vertrat. „Und trotzdem tröstet mich der Optimismus, den Sie so grausam finden, in den von Ihnen als unerträglich geschilderten Schmerzen. Popes Gedicht lindert meine Schmerzen und macht mich geduldig, das Ihre reizt mich zum Murren, nimmt mir alles außer meiner schwankenden Hoffnung und überläßt mich der Verzweiflung." „Auf Voltaires Satz, daß kein Mensch wünschen würde, noch einmal geboren zu werden, lautet die Antwort, dabei scheine Voltaire an die Reichen zu denken, oder an die Gelehrten, die am meisten nachdenken und darum am unglücklichsten wären!" (Lütgert a. a. O. S. 22.) Sehr richtig bemerkt er auch: „Die Leiden, welche uns die Natur bereitet, sind viel weniger grausam als diejenigen, welche wir uns selbst machen." Die Kernfrage des ganzen Streites formuliert er höchst bezeichnend so: „Wenn ich diese verschiedenen Fragen auf ihren gemeinsamen Ursprung zurückführe, scheint es mir, daß sie alle auf die Frage nach der Existenz Gottes zurückführen. Gibt es einen Gott, so ist er vollkommen, so ist er weise, mächtig und gerecht; ist er weise und mächtig, so ist alles gut; ist er mächtig und gerecht, so ist meine Seele unsterblich, und dann sind dreißig Lebensjahre, die vielleicht zur Erhaltung der Welt notwendig sind, nichts für mich. Wenn man mir die erste Bedingung zugibt, so sind die übrigen unumstößlich!" „Mit diesen Worten", fügt Lütgert (a. a. O. S. 28) hinzu, „ist der Glaubensschluß des Optimismus einfach und klar ausgesprochen. Für die Aufklärung war die Frage nach dem Optimismus die Frage nach Gott: in die Bejahung oder Verneinung Gottes war das Urteil über den Optimismus eingeschlossen."

Voltaires Antwort auf Rousseaus Einwände war der Roman: Candide, oder die beste der Welten, in dem er nun vollends den Optimismus aufs gemeinste verhöhnt: alles Schändliche und Schmutzige geschehe, weil diese Welt die beste sei. Die Helden des Romans endigen als Besitzer eines Gartens, den sie bearbeiten. „Arbeiten wir ohne zu philosophieren, das ist das einzige Mittel, um das Leben erträglich zu machen." „Dieser Schluß war Voltaire ernst, soweit er überhaupt imstande war, irgend etwas ernst zu meinen und zu nehmen." (a. a. O. S. 29.) In diesem Punkte finden sich die beiden Gegner zusammen. „Beide sehen das Glück nur auf der untersten Kulturstufe, und wie Rousseau die Denker für die

unglücklichsten Menschen erklärt, so verbietet schließlich auch Voltaire alles Denken, und ganz konsequent stellt sich bei beiden mit dem sacrificium intellectus auch der resignierte Verzicht in Bezug auf das menschliche Handeln ein: nicht nachdenken und seinen Garten bebauen: mit der Verneinung Gottes verliert schließlich das Leben jeden Inhalt. So endete der Streit in Frankreich in einem Skeptizismus, der das Leben zur Unfruchtbarkeit verdammte." (Lütgert a. a. O. S. 30.)

3. Kants Entwicklung in der Würdigung dieses Problems.

In Deutschland war es kein Geringerer als Kant, der das Wort ergriff. „Am Schluß der Schrift: ‚Geschichte und Naturbeschreibung der merkwürdigsten Vorfälle des Erdbebens, welches an dem Ende des 1755. Jahres einen großen Teil der Erde erschüttert hat,' erwägt er in einer ‚Schlußbetrachtung' den Sinn des Erdbebens. Wie Voltaire und Goethe lehnt er die Deutung des Unglücks als Strafgericht ab. ‚Diese Art des Urteils ist ein sträflicher Vorwitz, der sich anmaßt, die Absichten der göttlichen Ratschlüsse einzusehen und nach seinen Einsichten auszulegen.' Beachtenswert ist ferner, daß Kant bei dieser Gelegenheit den Gedanken der Aufklärung bekämpft, die Natur müsse ihren Zweck im Menschen haben. ‚Der Mensch ist von sich selbst so eingenommen, daß er sich lediglich als das einzige Ziel der Anstalten Gottes ansieht, gleich als wenn diese kein anderes Augenmerk hätten, als ihn allein, um die Maßnahmen in der Regierung der Welt danach einzurichten. Wir wissen, daß der ganze Inbegriff der Natur ein würdiger Gegenstand der göttlichen Weisheit und seiner Anstalten sei. Wir sind ein Teil derselben und wollen das Ganze sein. Die Regeln der Vollkommenheit der Natur im Großen sollen in keine Betrachtung kommen, und es soll sich alles bloß in richtiger Beziehung auf uns anschicken. Was in der Welt zur Bequemlichkeit und zum Vergnügen gereicht, das, stellt man sich vor, sei bloß um unsertwillen da.'"

Dabei überragt Kants ernste Welt- und Menschenbetrachtung den behaglichen Optimismus eines Shaftesbury bei weitem. Wenn er auch in der Harmonie der Weltordnung ihren Zweck erkennt, dem das Ergehen der Menschheit untergeordnet ist, so maßt er sich doch nicht an, die Weltregierung Gottes wirklich zu verstehen. „So ist der Mensch im Dunkeln, wenn er die Absichten erraten will, die Gott in der Regierung der Welt vor Augen hat. Allein wir sind in keiner Ungewißheit, wenn es auf die Anwendung ankommt, wie wir diese Wege der Vorsehung dem Zwecke derselben gemäß gebrauchen sollen. Der Mensch ist nicht geboren, um auf dieser Schaubühne der Eitelkeit ewige Hütten zu erbauen, weil sein ganzes Leben ein weit edleres Ziel hat. Wie schön stimmen dazu nicht alle die

Verheerungen, die der Unbestand der Welt selbst in denjenigen Dingen erblicken läßt, die uns die größten und wichtigsten erscheinen; um uns zu erinnern, daß die Güter der Erde unserm Triebe zur Glückseligkeit keine Genugtuung verschaffen können." Ein ernstes, frommes Wort, an dem auch jetzt noch Christen lernen mögen!

Was der Mensch in seiner Endlichkeit hat, neben Fehlern, Leiden, Reue und Unwissenheit, ist zum Schluß die Hoffnung. Das ist die Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Leidens, und diese Antwort wird zum praktischen Motiv. Freilich wird damit dem irdischen Leben eine selbständige Bedeutung, ein eigner Wert genommen. Das Leben erscheint aufgelöst in ein Schwanken zwischen Furcht und Hoffnung. Doch kennt Kant schließlich auch noch einen innerweltlichen geschichtlichen Zweck des Übels: „Ich bin weit davon entfernt, hiermit anzudeuten, als wenn der Mensch einem unwandelbaren Schicksale der Naturgesetze, ohne Nachsicht auf seine besonderen Vorteile, überlassen sei. Eben dieselbe höchste Weisheit, von welcher der Lauf der Natur diejenige Richtigkeit entlehnt, die keiner Ausbesserung bedarf, hat die niederen Zwecke den höheren untergeordnet, und in eben den Absichten, in welchen jene oft die wichtigsten Ausnahmen von den allgemeinen Regeln der Natur gemacht hat, um die unendlich höheren Zwecke zu erreichen, die weit über alle Naturmittel erhaben sind, wird auch die Führung des menschlichen Geschlechts in dem Regimente der Welt selbst dem Laufe der Naturdinge Gesetze vorschreiben." Und ausdrücklich bekennt er sich zu dem Leibnizschen Grundsatz: „Darum, weil Gott diese Welt unter allen möglichen, die er kannte, allein wählte, muß er sie für die beste gehalten haben, und weil sein Urteil niemals fehlt, so ist sie es auch in der Tat." Er schließt mit den Worten: „Ich bin demnach, und vielleicht ein Teil meiner Leser mit mir, überzeugt, ich bin zugleich erfreut, mich als einen Bürger in der Welt zu sehen, die nicht besser möglich war. Von dem besten aller Wesen zu dem vollkommensten unter allen möglichen Entwürfen als ein geringes Glied, an mir selbst unwürdig, und um des Ganzen willen auserlesen, schätze ich mein Dasein um so höher, weil ich erkoren ward, in dem besten Plane eine Stelle einzunehmen. Ich rufe allem Geschöpfe zu, welches sich nicht selbst unwürdig macht, so zu heißen: Heil uns, wir sind! und der Schöpfer hat an uns Wohlgefallen. Unermeßliche Räume und Ewigkeiten werden wohl nur vor dem Auge des Allwissenden die Reichtümer der Schöpfung in ihrem ganzen Umfange eröffnen; ich aber aus dem Gesichtspunkte, worin ich mich befinde, bewaffnet durch die Einsicht, die meinem schwachen Verstande verliehen ist, werde um mich schauen, so weit ich kann und immer mehr einsehen lernen: daß das Ganze das Beste sei und alles um des Ganzen willen gut sei."

Der scharfsinnige Kant muß sich aber von seinem tiefsinnigen Landsmann Hamann zurechtweisen lassen: „Er beruft sich auf das Ganze, um von der Welt zu urteilen. Dazu gehört aber ein Wissen, das kein Stückwerk mehr ist. Vom Ganzen also auf die Fragmente zu schließen, ist aber so, als von dem Unbekannten auf das Bekannte.“ Denselben Gedanken, daß sich die Fürsorge für das Einzelne nicht aus der Fürsorge für das Ganze ergibt, sondern umgekehrt, betont er auch in einem Briefe an Kant selbst gegen Rousseau: „Wer eine beste Welt vorgibt, wie Rousseau, und eine individuelle, atomistische und momentane Vorsehung leugnet, der widerspricht sich selbst. Gibt es einen Zufall in Kleinigkeiten, so kann die Welt nicht mehr gut sein noch bestehen. Fließen Kleinigkeiten aus ewigen Gesetzen, und wie ein Säkulum aus unendlichen Tagen von selbst besteht, so ist es eigentlich die Vorsehung in den kleinsten Teilen, die das Ganze gut macht. Ein solches Wesen ist der Urheber und Regierer der Welt. Er gefällt sich selbst in seinem Plan und ist für unsere Urteile unbesorgt. Wenn ihm der Pöbel über die Güte der Welt mit klatschenden Händen und scharrenden Füßen Höflichkeiten sagt und Beifall zujauchzt, wird er wie Phocion beschämt und fragt den Kreis seiner wenigen Freunde, die um seinen Thron mit verdeckten Augen und Füßen stehen: ob er eine Torheit gesprochen, da er gesagt: Es werde Licht? weil er sich von dem gemeinen Haufen über seine Werke bewundert sieht.“

Es war nun nicht gerade Hamann, der Kant bekehrte; aber der Kritizist Kant verwirft im Jahre 1791 in einer Schrift: „Über das Mißlingen aller philosophischen Versuche in der Theodizee“ sein Bekenntnis zum Optimismus vom Jahre 1756 selbst aufs feierlichste; er möchte diese ältere Schrift gleich kassiert wissen. „Unter einer Theodizee versteht man die Verteidigung der höchsten Weisheit des Welturhebers gegen die Anklage, welche die Vernunft aus dem Zweckwidrigen in der Welt gegen jene erhebt . . . Der Verfasser einer Theodizee willigt also ein, daß dieser Rechtshandel vor dem Gerichtshofe der Vernunft anhängig gemacht werde, und macht sich anheischig, den angeklagten Teil als Sachwalter durch förmliche Widerlegung aller Beschwerden des Gegners zu vertreten, darf letzteren also während des Rechtsganges nicht durch einen Machtspruch der Unstatthaftigkeit des Gerichtshofes der menschlichen Vernunft abweisen, d. i. die Beschwerden nicht durch ein dem Gegner auferlegtes Zugeständnis der höchsten Weisheit des Welturhebers, welches sofort alle Zweifel, die sich dagegen regen möchten, auch ohne Untersuchung für grundlos erklärt, abfertigen; sondern muß sich auf die Einwände einlassen, und, wie sie dem Begriff der höchsten Weisheit keineswegs Abbruch tun, durch Beleuchtung und Tilgung derselben begreiflich machen.“ „Dies ist nun unmöglich: eine

theoretische Theodizee gibt es nicht, die göttliche Weltregierung läßt sich nicht beweisen. Weder läßt sich das Böse in der Welt mit der Heiligkeit Gottes, noch das Übel mit seiner Güte, noch das Mißverhältnis von beiden, das Auseinanderfallen von Tugend und Glück, mit der Gerechtigkeit Gottes vereinigen. Jeder Versuch, diese Gegensätze miteinander zu vereinigen, läuft in irgend einer Form auf eine sophistische Leugnung oder oberflächliche Abschwächung eines ihrer beiden Seiten hinaus. Verstehen läßt sich ein Zweck des Bösen oder des Übels überhaupt nicht, und eine Regel ihrer Vereinigung ist nicht zu erkennen." (Lütgert a. a. O. S. 39.)

Aus seiner dogmatischen Sicherheit war also Kant durch das Erdbeben von Lissabon noch nicht aufgeschreckt worden; erst seine Erkenntniskritik nötigte und befähigte ihn, den rationalistischen Optimismus preiszugeben. (Schluß folgt.)

Typische Neuerscheinungen auf dem Gebiet der schulgemäßen Betrachtung lyrischer Dichtungen.

Von H. Möhn, Mülheim a. d. Ruhr.

1. Ein kleines Lied, wie geht's nur an,
   Daß man so lieb es haben kann?
   Was liegt darin? erzähle!
2. Es liegt darin ein wenig Klang,
   Ein wenig Wohllaut und Gesang
   Und eine ganze Seele.

M. v. Ebner-Eschenbach.

Die Frage einer schulgemäßen Betrachtung poetischer, insbesondere lyrischer Stoffe nach ihrem Kunstwert ist seit Beginn der Kunsterziehungsbewegung lebhaft erörtert worden. Durch die Verhandlungen auf dem zweiten Kunsterziehungstag zu Weimar im Oktober 1903 ist sie dann — in der Theorie wenigstens — wesentlich geklärt worden. Heute gilt es allgemein als ausgemacht, daß das lyrische Gedicht dem Schüler *als Kunstwerk* nahe gebracht werden kann und muß. Wie weit hier indessen der Weg von einer gesunden Theorie zu einer vernünftigen Praxis ist, das mögen die nachfolgenden Zeilen dartun.

Drei Bücher — so will es mir scheinen — sind typisch für die Entwicklung dieser Frage nach der praktischen Seite hin. Es sind die Werke von Seminarlehrer Nadler, von Schulinspektor Linke und Seminarlehrer Dr. Schmidt.[1])

[1]) Fr. Nadler, Lektionen und Lektionsentwürfe. 2. Teile. Hannover 1908, C. Meyer. Geb. 7,50 M.
K. F. Linke, Poesiestunden. 2. Aufl. 1907. Ebenda.
Dr. A. M. Schmidt, Kunst und Gedichtsbehandlung im Unterrichte. Altenburg 1906. Th. Unger. Geh. 4,80 M.

Nadler stellt in den Mittelpunkt seiner Besprechungen die „Betrachtung des poetischen Wertes" der Dichtungen. Er sagt: „In ihr muß das Hauptgewicht einer Behandlung poetischer Stoffe liegen." Damit tritt das Buch — wenn man so will — in die Reihe der Reformschriften, d. h., was den theoretischen Teil anbelangt. Die praktischen Ausarbeitungen erheben sich in keiner Weise über die sattsam bekannten Erläuterungen und Anleitungen. Wort- und Sacherklärungen, sowie sprachliche Übungen treten freilich mehr in den Hintergrund, dafür nehmen sogenannte ästhetische Auseinandersetzungen einen breiten Raum ein. Ob das aber ein Vorzug ist? Ich möchte es nach den vorliegenden Einzelbesprechungen nicht behaupten. Diese „ästhetischen" Erläuterungen führen nicht dahin, daß von einem Erleben des dichterisch Geschauten die Rede sein kann, und darauf kommt es doch an. Ich verwerfe natürlich nicht die Betrachtung dichterischer Mittel, wenn sie lebensvoll aus der Sache herauswächst, ich möchte sagen: individuell gehalten ist; ich verwerfe aber einfache Aufzählungen, Definitionen oder ganz allgemein gehaltene Erläuterungen in dieser Richtung. Ganz trostlos wird natürlich der Verlauf einer Besprechung, wenn hinter schlichten Worten und Wendungen hochbedeutsame ästhetische Kombinationen vermutet werden. Doch greifen wir, um der Sache näher zu treten, ein Beispiel heraus, wie wir es gerade aufschlagen.

Rückerts Abendlied:

1. Ich stand auf Bergeshalde,
Als heim die Sonne ging
Und sah, wie überm Walde
Des Abends Goldnetz hing.

2. Des Himmels Wolken tauten
Der Erde Frieden zu,
Bei Abendglockenlauten
Ging die Natur zur Ruh.

3. Ich sprach: O Herz empfinde
Der Schöpfung Stille nun,
Und schick' mit jedem Kinde
Der Flur dich auch zur Ruh!

4. Die Blumen alle schließen
Die Augen allgemach,
Und alle Wellen fließen
Besänftiget im Bach.

5. Nun hat der müde Silfe
Sich unters Blatt gesetzt,
Und die Libell am Schilfe
Entschlummert taubenetzt.

6. Es ward dem goldnen Käfer
Zur Wieg' ein Rosenblatt,
Die Herde mit dem Schäfer
Sucht ihre Lagerstatt.

7. Die Lerche sucht aus Lüften
Ihr feuchtes Nest im Klee,
Und in des Waldes Schlüften
Ihr Lager Hirsch und Reh.

8. Wer sein ein Hüttchen nennet,
Ruht nun darin sich aus;
Und wen die Fremde trennet,
Den trägt ein Traum nach Haus.

9. Mich fasset ein Verlangen,
Daß ich zu dieser Frist
Hinauf nicht kann gelangen
Wo meine Heimat ist.

Das Wichtigste der Erläuterung nach Nadler sei hier wiedergegeben:

Einleitung.

„Der Abend erweckt im tätigen Menschen nach des Tages Last und Mühe durch die Abendstimmung in der Natur die Sehnsucht nach Ruhe und Frieden."

Vertiefung zur Betrachtung des poetischen Wertes.

„Ein schönes Abendlied, das besonders in seinen zwei ersten Strophen aufs beste in Stimmung versetzt.

Auf der Bergeshalde stehen wir mit dem Dichter und genießen mit ihm den herrlichen Blick in die Ferne und nach dem Walde im Abendglanze.

Die Zeit ist recht zur stillen Einkehr und Ruhe geeignet, denn es ist Abend. Die Verstandestätigkeit des schaffenden Menschen erschlafft in dieser Zeit, die Phantasie aber wird reger. Darum ist das Dämmerstündchen am Abend so gern das Plauderstündchen, die Zeit zu beschaulicher Betrachtung.

Die Zeit wird aber noch anschaulicher und einladender gemacht durch Abendherrlichkeit, Abendfrieden, Abendglockenklang und Abendruhe, wie sie in Str. 1 und 2 vorgeführt werden.

Alle diese Schönheit des Abends führt den Dichter zum Ausdruck seines Verlangens nach Ruhe. Ruhe wünscht er seinem Herzen; doch tut er dies so allgemein und unbestimmt, daß wir ihn nur loben können. Was für ein Leid drückt ihn? Wir erfahren es nicht. Diese geheimnisvolle Andeutung ist ein schöner Zug der Poesie, der unsere Phantasie erregt und uns in mitleidsvolle Ahnung versetzt.

Recht störend wirkt aber die darauf folgende, lange Reflektion über die verschiedensten Dinge der Natur, die an und für sich ganz ansprechend gegeben ist, zu einer solchen Tiefe der Sehnsucht aber, wie sie hier angedeutet ist, nicht paßt. So würde das Gedichtchen nur gewonnen haben, wenn die Strophen 3—8 weggeblieben wären. Wahren Frieden und selige Ruhe gibt es aber nur da oben, über den Sternen, wo unsere rechte Heimat ist. Dahin wendet sich des Dichters Sehnsucht in der letzten Strophe.

Das Stück hat edle Bilder und schöne Personifikationen. Es gehören dahin: Des Abends Goldnetz, die Wolken tauten der Erde Frieden zu, die Blumen schließen die Augen, die Wellen fließen besänftigt im Bach, ein Traum trägt ihn nach Haus. Solche Bilder und Personifikationen beschäftigen nicht bloß die Phantasie lebhafter, sondern führen eine Verdoppelung der Begriffe herbei, da im Bilde eine eigentliche und eine übertragene Bedeutung liegt."

Soweit der Verfasser.

Die Einleitung bringt eine ganz allgemeine Behauptung, die an sich richtig, hier ganz wirkungslos ist, weil sie durchaus keinen Boden für die nachfolgende Dichtung schafft.

Wunderlich ist außer der Bemerkung über Verstandestätigkeit und Phantasie besonders die Behauptung, daß der Dichter ganz allgemein und unbestimmt seinem Herzen Ruhe wünsche. Wie soll er's denn in aller Welt anders machen? Er spricht sein Verlangen nach Ruhe aus. Was ist Besonderes dabei? — Der Verfasser meint aber, es fehle die genaue Angabe des Leids. Die fehlt freilich, aber nicht, weil eine „geheimnisvolle Andeutung ein schöner Zug der Poesie ist" — das läßt sich so ohne weiteres gar nicht behaupten —, sondern weil sie überflüssig ist für jeden, der da weiß, was Menschenleid ist.

Doch das Wunderlichste kommt noch. Die Strophen 3 bis 8 haben das Mißfallen des Verfassers erregt. Sie enthalten angeblich Reflektionen (soll wohl heißen Reflexionen). In diesen Strophen haben wir nun das schnurgerade Gegenteil davon. Das Auge des Dichters wandert von Bild zu Bild. Die schlafenden Blumen, die sanftfließenden Wellen, das Rosenblatt mit dem goldglänzenden Käfer, die sangesmüde Lerche: alles greifbar und lebendig — alles farbenfrisch. Mit einigen kräftigen Strichen zeichnet der Dichter festumrissene Bilder vor unser Auge. Das ist Kunst. Kann da von einem Reden über die Sache gesprochen werden? Wenn die Strophen fehlten, müßten wir schon dem Dichter auf sein Wort glauben, daß die Natur zur Ruhe ging, so aber schauen wir's. Und das ist des Dichters Absicht.

Im letzten Abschnitt führt der Verfasser „edle Bilder" an und sagt uns, daß sie die Phantasie beschäftigen und eine Verdoppelung der Begriffe herbeiführen. Wir wollen einmal annehmen, daß hiermit die Bedeutung der dichterischen Bilder für das geistige Leben richtig wiedergegeben sei (was nicht der Fall ist): was soll das aber hier? Notwendig ist, daß die Schüler das Packende, Treffende der Bilder einsehen und fühlen, sonst nichts.

Die oben angeführten Worte bieten das Wesentliche der Besprechung nach Nadler. Es soll „ästhetische Bildung" vermittelt werden. Und doch unterliegt es keinem Zweifel: bei einer solchen Behandlung bleibt den Schülern das Wesen der Poesie ein Buch mit sieben Siegeln. Oder wird der Blick etwa geschärft für dichterische Intuition, für das Zwingende dichterischer Formgebung? Das soll aber sein, denn darin liegt das ganze Geheimnis, ein Gedicht zu verstehen. Darum ist bei der Betrachtung von Gedichten der Weisheit letzter Schluß, die dichterische Anschauung

lebendig zu machen. Nur wenn das geschieht, fließt die Seele des Kunstwerks ins Innere des Schauenden.

In den folgenden Zeilen, die neben einigen methodischen Bemerkungen den wesentlichen Inhalt eines Unterrichtsgesprächs ganz knapp zusammenfassen sollen, möchte ich zeigen, wie ich mir das nun bei dem vorliegenden Gedicht etwa denke.

Wir lassen uns bei sinkender Sonne an einem Waldabhang nieder. Was wir da alles schauen und fühlen!

Einstimmung.

Purpurrot steht der Sonnenball am fernen Horizont. Wie er die Wolken mit Glut übergießt! Jetzt ziehen die Strahlen goldgelbe Linien durch die Abendwolken. — Da tönt die Abendglocke, es wird immer stiller. — Der Bach rauscht leise, die Blumen schließen ihre Kelche, im Gras verschwinden flüchtige Insekten. Die Vögel lassen noch einmal ihr Lied ertönen, leise — immer leiser — dann ist alles still.

Nun zeigen sich im nahen Dorf die ersten Lichter. Wie sie freundlich herübergrüßen! Der müde Landmann läßt sich im Kreise seiner Lieben nieder. Er fühlt sich wohl im trauten Heim.

Denk aber auch an die, die nun in der Fremde weilen. Ihr Herz durchzieht vielleicht ein tiefes Weh — Heimweh! Möchten sie alle, die dies Weh im Herzen haben, Trost finden!

Du bist gesund und sorgenfrei, du freust dich zur Zeit der Ruhe schon auf den kommenden Morgen, der dir frische Kräfte zum neuen Tagewerk bringt. Und du tust wohl daran.[1])

Was nun der Dichter in der Abendstunde geschaut und empfunden hat: Er sagt's uns in unserem Gedicht.

Das Abendlied.

Der Lehrer weist die Schüler zunächst darauf hin, daß das Herz des Dichters von einem einzigen Gefühl überfließt. Die Schüler finden, daß es die Wonne der Abendruhe ist, die sein ganzes Sein durchzieht. Sie finden es nicht bloß, sie fühlen auch etwas von dieser Wonne, wenn anders der Lehrer selbst das Gedicht zu erleben vermag und seelische Energien entfalten kann.

Und nun folgt noch ein nachdenkendes Hinschauen auf das Bild, das der Dichter vor uns ausgebreitet hat. Es soll die Rede sein von dichterischen Gestaltungsmitteln, aber nicht in der Weise, daß die Schönheit des Bildes im günstigsten Falle bloß erkannt wird, sie soll auch empfunden werden.

[1]) Sachliche und sprachliche Schwierigkeiten, die das Gedicht bringt (Silfe, Schlüften), müssen in dieser Vorbereitung berücksichtigt werden.

Wie sich also die Wonne der Abendruhe im Herzen des Dichters zu regen begann, wie die einzelnen Bilder auf ihn wirkten, bis er endlich ganz im Banne der abendlichen Naturanschauung stand, das soll uns jetzt beschäftigen.

Die Sonne ging heim. Ein liebliches Bild! Sie gleicht dem müden Wandrer, der am Ziel seiner Reise ist. Ihr lebenspendendes Tagewerk ist vollbracht. Doch ehe sie Abschied nimmt, wirft sie ihr goldiges Strahlennetz segnend über die müden Kinder der Natur. Und nun ziehen die Wolken heran — feierlich-langsam: es dunkelt mehr und mehr. — Abendfrieden! — Ein Zug frommen Schauens liegt in diesen Bildern.

Jetzt stehen in der Pracht des Hochsommers die Geschöpfe der Natur vor dem Auge des sinnenden Dichters. Es sind nach Ruhe verlangende Wesen, denen der leichte Schlummer bezaubernde Schönheit verleiht. In allen schlägt der Puls des Lebens, in der Blume und in der Welle, im Käfer und im Vogel; er schlägt ruhig, kaum merklich: ein Traum geht durch die Natur. Und der Traum ergreift auch des Dichters Herz und teilt ihm etwas mit von dem erquickenden Frieden der Nacht.

Und doch — er wird ja nicht vollkommen beseligt durch die Wonne der Abendruhe. Wie mag's wohl kommen? — Er empfindet tiefer als andere das Leid des Erdenlebens. Er fühlt vor allen Dingen, daß er ein *Heimatloser* ist, der eine *ewige Ruhe* sucht. — Und dies Gefühl macht ihn unglücklicher? Ach nein — süßer Trost verdrängt den Schmerz — ihm winkt ja eine Heimat, eine bessere als dem Wandrer, der sein irdisches Vaterhaus sucht. Die Sehnsucht nach dieser Heimat bringt ihm Frieden — himmlischen, göttlichen Frieden. Es ist der Friede, der alles Leid und Schmerzen stillet. Selig sind, die Heimweh im Herzen haben, denn sie sollen nach Hause kommen.

Die Worte, die hier stehen, können natürlich nur auf das Wesentliche dessen hinweisen, was besprochen werden soll. Die Besprechung selbst soll sich aber dann unter dem lebendigen Wort des Lehrers zu einer **lyrischen Andacht** gestalten. Eine *wirkliche Andacht* muß sie werden, nur dann wird ihr eigentlicher und höchster Zweck erreicht. Daß hierbei die Persönlichkeit des Lehrenden *viel*, unter Umständen *alles* ausmacht, liegt auf der Hand.

Wenden wir uns nach dieser kurzen Betrachtung des Rückertschen Abendliedes zu dem Buch von Linke. Der Verfasser geht von wesentlich anderen Voraussetzungen aus als Nadler. „*Schauen, Genießen, Vertiefen — das soll der Wahlspruch sein der Poesiestunden.*“ Das Buch steht ganz auf dem Boden moderner Kunstbewegung.

Darin liegt seine Stärke und seine Schwäche. Seine Stärke: es verlangt Gestaltung dichterischer Werte in den Herzen der Schüler und Entfaltung seelischer Energie auf Grund dieser Gestaltung. Seine Schwäche: es setzt alles auf eine Karte, auf die Karte der persönlichen Gestaltungskraft des Lehrers. Darum finden wir nur kurze Sacherklärungen, einige Nachrichten über die Dichter und hier und da Hinweise auf den poetischen Wert. Das mag ja für denjenigen, der Gedichte betrachten kann, in vielen Fällen auch genug sein, aber nicht für den, der nach Anleitung sucht.

Schäfers Sonntagslied bespricht der Verfasser z. B. in zwei Reihen.

„Ernster Glockenruf, dann feierliche Stille: das weite Feld und der lichte Himmel darüber ein Tempel, da ich mich niederwerfe, anzubeten den Gott der Liebe."

Er gibt hier in einigen Worten ein Situationsbild, um den Eindruck auf den Schauenden wiederzugeben. Linke weiß, um was sich's handelt, er trifft die Sache, wie ja überhaupt ganz vorzügliche Anregungen in dem Buch niedergelegt sind; allein mit zwei Zeilen wird doch den allermeisten nicht geholfen sein, die sich fragen: Was muß im einzelnen zugrunde gelegt werden, um die Betrachtung zu einer lyrischen Andacht zu gestalten? Was hier steht, sind Gedanken, die dem gereiften Leser durch die Seele ziehen, wenn er das Gedicht auf sich wirken läßt. Eine schulgemäße Bearbeitung verlangt aber mehr.

Auch hier mag in gedrängter Darstellung auf die wesentlichen Momente einer Besprechung hingewiesen werden.

Der Schüler wird im Geist hinausgeführt in die erwachende Natur. Er gibt Eindrücke wieder, die er in der wunderbaren Fülle der Schöpfung gehabt hat. Hat er freilich nie einen Augenblick gelauscht, wenn der Wind geheimnisvoll durch dunkle Tannenwipfel strich; hat er nie bewundernd vor einem Feld voller Blüten oder einem Acker voll reifender Frucht gestanden; ist ihm — mit einem Wort — nie ein Ahnen von der Größe der Natur aufgegangen: dann mühen wir uns umsonst ab, er wird nie Uhlands prächtigen Morgengesang in sich aufnehmen. Frühere Gefühle müssen lebendig werden, müssen mit zuströmenden Vorstellungen wachsen und endlich einen dominierenden Grundton in der Seele erzeugen. Die Herrlichkeit der schönen Gotteswelt bei steigender Sonne — sie muß ihm vor Augen treten.

Dann kann das Gedicht folgen.

Das Kunstwerk führt ihn nun hinaus über seine persönlichen Erlebnisse. Es gibt ihm etwas aus dem Seeleninhalt des Dichters, das seinen Geist weitet, ihn reicher und freier macht.

Und worin besteht das?

Der Dichter ruft die Vorstellung feierlicher Stille in ihm hervor. Er ist an einem heiligen Ort, er ist in einem Gotteshaus. „Zieh deine Schuh aus, denn der Ort, wo du stehst, ist ein heiliger Ort."

Da löst des Dichters Wort ein starkes Gefühl in uns aus. Ist's Wonne? Ist's Bangigkeit? Es ist beides. Uns umweht ein Hauch, das ist Gottes Hauch, und die Naturstimmung verdichtet sich zu einem religiösen Gefühl. Wir möchten anbetend niederknien.

Immer reiner, immer stärker tritt das Gefühl hervor. Ach, wenn wir doch einen Blick tun könnten in das Reich über dieser irdischen Gotteswelt! Aber nein, unsere Augen sind nur ans Licht der Sonne gewöhnt, nicht an den Glanz des Göttlichen. In stillen Stunden können wir ihn wohl ahnen, aber nicht schauen. Und wenn ein gottbegnadeter Mann einmal hineingeschaut hat in dies überirdische Licht, wie Israels größter Prophet auf der Schwelle des Tempels, so war das in einer großen Stunde, wie er sie nur einmal durchleben durfte.

Vieler Worte bedarf's hier ja freilich nicht; aber wir müssen immerhin dem Schüler Gelegenheit geben, die einzelnen Bilder zu durchdenken und zu durchleben.

Und endlich das Buch von Dr. A. M. Schmidt.

Hier liegt eine überaus fleißige Arbeit vor, die eines eingehenden Studiums wert ist. Ich finde auch manche wertvolle Anregung für die pädagogische Praxis darin; allein — und das ist das Merkwürdige an dem Buche — diese Anregungen liegen zu einem großen Teil außerhalb der speziellen Aufgabe, die sich der Verfasser gestellt hat. Er spricht in der Hauptsache über Wesen und Bedeutung von Rhythmus, Reim und Sprachmelodie. In diesen drei Stücken sieht er ganz wesentliche Momente dichterischer Kunst, ja oft sogar die Kunst selbst. Wir geraten aber in einen schlimmen Formalismus, wenn wir — in der Schule — uns erst auf diese Bahn begeben. Hier können Fehler gemacht werden, die den bekannten sprachlichen Belehrungen und Übungen mindestens gleichkommen. Gewiß wollen wir auch von Rhythmus, Reim und Sprachmelodie reden, aber nur da, wo es uns der Inhalt ganz nahe legt. Die Hauptsache bleibt die schlichte Übermittelung des dichterisch Geschauten.

Was der Verfasser alles berührt, mögen ein paar Sätze aus seinem Buch zeigen. Er bespricht Goethes Gedicht „Gefunden".

„Es sind eigentlich gar keine Strophen, diese vierzeiligen Gebilde mit ihren zweitaktigen Reihen, die dem Ohre wie viertaktige Reimpaare mit ausgesprochen zweigipfeligem Baue klingen. So

ganz leicht und gefällig gleiten die Reihen dahin. Durch den regelmäßig beim Übergang vom ersten Zweitakter zum zweiten sich einstellenden, meist leicht bewegten Dreivierteltakt wird dieser Charakter ein noch ausgeprägterer; ein stets leichter Auftakt bringt die Reihen in Fluß, eine einzige Ausnahme bildet jene Reihe mit der ernsten Bitte des Blümchens, die mit schwebender Betonung beginnt: „Soll ich zum Welken gebrochen sein?" Gewiß eine interessante Ausnahme! Wie eine schlichte Erzählung gehalten sein muß, recht leicht, ungezwungen und zufällig: „Ich ging im Walde so für mich hin" usw., so gestaltet sich mehr oder weniger das ganze Gedichtchen. Da spürt man wirklich ganz deutlich, was der zweigipfelige Bau der Reihen für die sinnliche Wirkung einer Dichtung bedeutet. Mit seiner Leichtigkeit und Beweglichkeit zugleich atmet der Rhythmus dieser Reihen jene heitere Zufriedenheit, die den Geist des Gedichts so wohltuend kennzeichnet. Dem kann sich ganz naturgemäß auch die Sprachmelodie nicht entziehen; auch sie ist munter bewegt, auch meist zweigipfelig gehalten, und die Tiefschlüsse nach den Viertaktern (eine Ausnahme nur) verstärken den Charakter ruhiger Seelenstimmung und zwangloser Natürlichkeit."

So geht das noch eine halbe Seite weiter. Ich weiß nicht, wieviel hiervon der Verfasser den Schülern zu geben gedenkt, ich nehme an, daß diese Worte in der Hauptsache nur dem Lehrer gelten; aber das weiß ich, daß im Unterricht auch mit einem Teil dieser Sätze nicht viel anzufangen ist. Damit man mich nicht falsch versteht: Ich halte die theoretischen Ausführungen für sehr wertvoll, und ich glaube, daß derjenige, der sich in einem künstlerisch vollendeten Vortrag gründlich üben will, aus dem interessanten Buch sehr viel lernen kann. Pädagogisch verwertbar aber — wenigstens unmittelbar — sind sie nur zum geringen Teil, denn wir wollen keine Vortragskünstler ausbilden, die jeden Tonfall und jede Nuance theoretisch durchdenken müssen.

Gerade die Betrachtung des Goetheschen Liedchens denke ich mir so kurz und schlicht wie möglich. In dem vorliegenden Buch erstickt es geradezu unter wissenschaftlichem Ballast.

Einstimmung.

Wir streifen durch Feld und Wald. Jetzt bleiben wir stehen und betrachten die Blumen, die den schattigen Waldrand schmücken. Wie mancher mag achtlos daran vorüber eilen? — Hier ein Blütenstern, dort ein Glöckchen. Jede Blume ein Kunstwerk des Schöpfers. Ein Sträußchen dieser Blumen — es soll uns Freude machen! Oder wollen wir sie nicht pflücken? — Sollen wir sie lieber stehen lassen an dem stillen Plätzchen, das der Schöpfer für sie ausersehen hat? — Fast möchten wir's.

Hören wir, was der Dichter tut.

Man könnte vielleicht ausnahmsweise einmal von jeder weiteren Besprechung absehen. Aber ich halte es doch für ersprießlich, nachdem der allgemeine Eindruck wiedergegeben ist, wenigstens zweierlei hervorzuheben, damit die feinen Linien dichterischer Gestaltungskunst deutlich erkannt werden.

1. Der Dichter sieht in dem Blümchen ein beseeltes Wesen. Und dies Wesen zeigt in seiner schlichten Schönheit eine tiefe Daseinsfreude. Wie vorwurfsvoll und ängstlich fragt es: „Soll ich zum Welken gebrochen sein?"

2. Er bringt es nicht über's Herz, dem zarten Wesen ein Leid zuzufügen, mehr noch: es treibt ihn, die Daseinslust des Blümchens noch zu erhöhen. „Zum Garten trug ich's am hübschen Haus." Und er selbst ist es, der den reichsten Gewinn davon hat. „Die müssen wohl beide füreinander sein," der Dichter und sein Blümchen.

Warum hier viel von Reim und Rhythmus reden, wo alles so schlicht und selbstverständlich dahinfließt? Ich kann mir nicht helfen: bei diesem Gedicht — und auch bei manchem andern — mag ich die Silben weder zählen noch messen; hier will ich mich einmal, soweit die äußere Formgebung in Frage steht, am reinen, feinen Klang erfreuen, nichts weiter.

Fassen wir nun zum Schluß unser Urteil über die drei besprochenen Werke ganz kurz zusammen.

Nadler gibt den Schülern nicht taufrische, duftende Blumen, er führt sie auf dürres Land, und sie wollen doch Leben und Sonne haben. Linke will ihnen Leben und Sonne geben, allein wir erfahren nur in ganz kurzen Hinweisen, was im einzelnen Fall zu tun ist. Und endlich das dritte Buch? Der Verfasser erzählt uns viel Schönes vom Klang der Dichtungen, vom Wohllaut und Gesang. Aber — ein Gedicht hat auch eine „Seele".

Zur Geschichte des Schulwesens. ❧ Biographien. Korrespondenzen. ❧ ❧

II. Abteilung.

Lehrproben. ❧ ❧ ❧ Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Von der Hauptversammlung des „Vereins ev. Lehrer und Schulfreunde für Rheinland u. Westfalen" in Düsseldorf.

Von C. Schmell.

Die Lage der Ferien gestattete es diesmal wieder wie in früheren Jahren, die Frühjahrs-Hauptversammlung in der Woche nach Ostern abzuhalten. Als Tagungsort war das bereits im Frühlingsschmuck prangende

Düsseldorf gewählt worden, und wer den Verhandlungen am 15. April dort beigewohnt hat, der wird es nicht bereut, sondern mit neuen Anregungen seine Berufsarbeit begonnen haben. Wünschen möchten wir nur allen Mitgliedern des großen Vereins, der eine so stattliche Reihe von Vertretern der verschiedensten Stände in sich schließt, daß sie sich je länger je mehr in ihrem Gewissen getrieben fühlten, die Hauptversammlungen des Vereins im Frühling und Herbst fleißiger zu besuchen; sie sind es wert und werden jedem Teilnehmer etwas mit auf den Weg geben.

Dem Versammlungstag ging am 14. April eine mehrstündige Sitzung des erweiterten Vorstandes voraus, in welcher Herr Rektor Hindrichs die erfreuliche Mitteilung machen konnte, daß im letzten Jahre wieder hundert neue Mitglieder gewonnen wurden; dreizehn starben. Die Gesamtmitgliederzahl stieg auf 1238. Es wurde der Vorschlag gemacht und mit Zustimmung begrüßt, daß eine Protestkundgebung gegen die Bestrebungen gewisser radikaler Theologen erfolgen möge, die den Radikalismus in die Lehrerwelt tragen und den Religionsunterricht dem Bekenntnis der Kirche zu entfremden versuchen. Der Vorstand wird die Frage weiter verfolgen und der Vertreterversammlung an Pfingsten Vorschläge machen. Eine längere Aussprache rief auch der Plan hervor, eine besondere Kraft für die Arbeit des „Verbandes evang. Lehrervereine“ zu berufen. Die einzelnen Kreise sollen sich schlüssig werden, was sie zu diesem Zwecke aufbringen können. Der Kassenbestand betrug 1121,98 M.; es wurde beschlossen, der „Witwen- und Waisenhilfe“ etwa 200 M. davon zukommen zu lassen. Nachdem noch die Vertreter für den Schulkongreß in Elberfeld bezw. die 12. Vertreterversammlung bestimmt waren, wurden die Verhandlungen geschlossen.

Die Generalversammlung

begann am Vormittag des 15. April mit dem Gesang „Lobe den Herren, o meine Seele“, worauf Herr Hindrichs das Eingangsgebet sprach. Seinem Jahresbericht setzte er das Apostelwort voraus: Gott sei Dank, der uns Sieg gegeben hat durch unseren Herrn Jesum Christum. Das verflossene Jahr hat uns reichen Segen gebracht; im Mittelpunkt der Jahresarbeit stand die 60jährige Jubelfeier in Dortmund, die einen so schönen Verlauf genommen hat. Der Fortgang der Arbeit in den Ortsvereinen hat bewiesen, daß unser Verein nicht altersschwach geworden ist. Das Apostelwort möge für die Zukunft ein Zuruf der Ermunterung sein, denn neue Kämpfe und Schwierigkeiten werden nicht ausbleiben. Karfreitag und Ostern liegen nahe zusammen; schien es an jenem mit der Sache des Herrn aus zu sein, so zeigte dieses, daß er doch den Sieg behielt. Das soll uns ein Trost und eine Mahnung sein; Gott hat Sieg gegeben, und er wird weiter Sieg geben, wenn wir nicht lässig werden, sondern im Aufblick zu ihm treu unsere Schuldigkeit tun!

Nun nahm Herr Rektor Protsch-Mülheim a. d. R. das Wort zu einer kurzen Einführung in die in Heft 3 und 4 des „Ev. Schulblatts“ veröffentlichte Arbeit über „Die Vorbildung für den Volksschullehrerberuf“, welche den Mitgliedern als Separatabdruck mit der Einladungsschrift zugegangen war. Es folgte eine $1^1/_2$stündige lebhafte Besprechung, die bewies, wie sehr diese Frage den Lehrerstand bewegt. Von

den Ausführungen, welche die Herren Hindrichs, Achinger, Bamberger, Hanke, Adams, Pitschel, Range, Claus, Elbrechter u. a. machten, seien nachstehend die wichtigsten Gedanken kurz wiedergegeben:

Da erst acht Jahre nach dem Erlaß der neuen Bestimmungen über die Vorbildung zum Lehrerberuf verflossen sind, so könnte es verfrüht erscheinen, darüber erneut zu verhandeln, zumal es in der liberalen Lehrerschaft von der Agitation für die Vorbildung auf den höheren Schulen und der Universität still geworden ist. Und doch ist es nötig, daß wir die Frage stets im Auge behalten. Mit der Zunahme der städtischen Bevölkerung wächst naturgemäß der Zufluß von Schülern aus derselben für den Lehrerberuf, während zu Dörpfelds Zeiten die Präparandenanstalt draußen als die normale Vorbereitungsschule und das Land als die erste und bedeutsamste Rekrutierungsstätte angesehen werden konnte. Mit den veränderten Zeitverhältnissen muß gerechnet werden, und darum erscheint es unrecht, die Präparandenanstalt als die einzige Vorbereitungsstätte für das Seminar zu bewerten. Da in den Städten die verschiedensten höheren Schulen sind, so müßte ein Weg gefunden werden, um den Übergang von denselben in die Lehrerbildung zu ermöglichen. Wenn die Befürchtung laut wird, daß dann doch nur die schlechteren Elemente zu uns kommen würden, so ist dem entgegenzuhalten, daß in diesem Alter immerhin so viel Überlegung sein dürfte, daß man aus innerer Freudigkeit den Lehrerberuf ergreifen wird. Am bedenklichsten ist die heutige Präparandenbildung insofern, als sie zu einseitig für den Lehrerberuf zugeschnitten ist und einem 14jährigen Jungen eine Entscheidung für sein Leben zumutet, wozu er die Reife noch gar nicht haben kann. So sehr wir für die Erweiterung der Vorbildungsmöglichkeit zum Seminar eintreten, so wenig können wir uns für die Forderung der Hochschulbildung unter allen Umständen begeistern. Zunächst würde damit einem großen Teile unserer Eltern überhaupt die Möglichkeit genommen, die heranwachsenden Söhne dem Lehrerberuf zuzuführen. Wir können es heute schon erleben, daß mancher tüchtige Junge nicht mehr Lehrer werden kann, weil die Kosten zu hoch geworden sind, und das trotz aller Stipendien, die für Präparandie und Seminar in Aussicht gestellt werden! Und dann wollen wir uns doch auch nicht von dem Nimbus der „akademischen Bildung" zu sehr blenden lassen. Es gibt zu denken, daß ein hochangesehener Akademiker, Geheimrat Prof. Dr. Jäger, dem sich neuerdings Geheimrat Muff angeschlossen hat, ernstlich den Volksschullehrerstand warnt, von der akademischen Bildung alles Heil zu erwarten, seine bisherige Vorbildung verbinde ihn viel mehr mit dem Volke als jene. Damit werden die Ansichten eines Mager, Zahn, Rein, Dörpfeld, Horn, Just u. a. bestätigt, die alle miteinander wahre volkstümliche Bildung, die in den Schatz deutscher Sprache und Literatur und das Religiöse einführt, als gleichwertig mit der von den höheren Schulen vermittelten alt- und neusprachlichen Bildung geachtet wissen wollten. Wenn der Volksschullehrerstand aber wahre volkstümliche Bildung verbreiten soll, so muß er selbst darin zu Hause sein und gelernt haben, in pädagogischer Weise dieselbe auch dem einfachen Volksschüler nahe zu bringen. Zu alledem fehlt auf unseren heutigen Universitäten die Möglichkeit, da wohl kaum ein Professor zu finden sein dürfte, der für die pädagogische Kleinarbeit der Volks-

schule geschult wäre. Wohl aber könnte unsere heutige Vorbildung erweitert und vertieft werden, wenn für die Posten der Leiter und Lehrer an den Seminaren eine sorgfältige Auswahl der Persönlichkeiten erfolgte. Der naturgemäße Gang für diese Stellen könnte im allgemeinen sein: Besuch des Seminars, mehrjähriges Praktizieren im Schuldienst und Besuch der Universität mit Studium einiger Spezialfächer, in welchen der betr. Kandidat nachher aber auch wirklich zu unterrichten hat. In unserer heutigen Seminarbildung überwiegt der Theologe, vier Fünftel aller Seminardirektoren sollen aus diesem Stande stammen! Wenn in unserem Stande ein so reger Arbeitseifer herrscht, so mag immer noch wie einst zu Dörpfelds Zeiten „die Not des Lebens" einen guten Anteil dabei haben; vielleicht liegt es auch mit im Wesen der volkstümlichen Bildung, daß sie zu weiterer Beschäftigung lockt, zumal sie mit dem ganzen modernen Kulturleben in reger Wechselbeziehung bleibt. Es muß darum immer wieder gefordert werden, daß man unsere Bildung nicht als minderwertig ansieht, sondern sie einordnet in das gesamte Bildungswesen und ihrer hohen Bedeutung entsprechend wertet.

Inzwischen war ein Begrüßungstelegramm aus Straßburg von dem dort tagenden evang. „Lehrerbunde augsburgischer Konfession" eingegangen, das mit Dank begrüßt und ebenso freundlich erwidert wurde. — Zum Schluß der Vormittagssitzung erhielt Herr Rektor Martini-Beck das Wort, um auf den in einigen Exemplaren ausliegenden Schulatlas von Lange-Diercke warm empfehlend hinzuweisen, den der heimgegangene Kollege Vorell-Meiderich in neuer Bearbeitung für das niederrheinisch-westfälische Industriegebiet[1]) herausgegeben hat. Man begrüßte allseitig den darin zum Ausdruck gebrachten Gedanken: Vom Nahen zum Fernen! und wir wollen auch an dieser Stelle nicht unterlassen, den Atlas in der Vorellschen Ausgabe wärmstens zu empfehlen.

An die Vormittagsversammlung schloß sich ein Festessen an, das zahlreiche Beteiligung fand; in warmen Worten gedachte dabei Sr. Majestät der wackere Schriftführer des Vereins, Rektor Adams-Barmen. Kurz nach 3 Uhr begann

die Hauptkonferenz

wie alljährlich mit einer biblischen Ansprache, die Herr Pastor Thomas hielt im Anschluß an die Losung des Tages, Hebr. 2, 1—8; er betonte, daß Jesus Christus und sein Wort trotz aller Angriffe der Feinde doch der Fels des Heils sei und bleibe und in seinem Kreuzestod allein die Bürgschaft für unsere Versöhnung beschlossen liege. — Hierauf hielt Herr Rektor Ibach-Düsseldorf einen trefflichen Vortrag über ein oft behandeltes und immer noch einer befriedigenden Lösung harrendes Thema, nämlich: Kirche und Schule hinsichtlich ihrer gegenseitigen Rechte und

[1]) Es sind bis jetzt Sonderausgaben für das Unterruhrgebiet, Solingen-Remscheid, das Jülicherland, Crefeld, Düsseldorf, Essen, Dortmund, Bochum, Gelsenkirchen, Elberfeld und Barmen erschienen; kart. 1,25 M. Zu dem Reichtum an prächtigen lokalen und allgemeinen Karten tritt im Anhang eine Fülle von statistischem Material, eine Reihe Bilder u. a., so daß der Atlas ein wahres Schatzkästlein bildet. Die Ausgabe Vorells dürfte vorbildlich für jeden guten Schulatlas werden.

Pflichten. Da die schöne Arbeit demnächst im Schulblatt zum Abdruck kommen wird, so können wir davon absehen, sie hier inhaltlich mitzuteilen. Doch soll aus der längeren Besprechung, an der sich die Herren Adams, Petschel, Hanke, Hindrichs, Voß, Elbrechter, Range, die Pfarrer Thomas und Schneider beteiligten, das Wichtigste mitgeteilt werden. Es wurde rühmend hervorgehoben, daß die Synoden der Rheinprovinz ein Verständnis für die berechtigten Forderungen der Schule gezeigt hätten und fast ohne Ausnahme für die Aufhebung der geistlichen Ortsschulinspektion eingetreten seien. In manchen Gemeinden sieht man den Lehrer gern als Glied der kirchlichen Vertretung, jedoch ist man noch lange nicht überall so weitherzig und — einsichtig geworden. Von unberechenbarem Schaden kann es für eine Gemeinde sein, wenn Pfarr- und Schulamt in Widerstreit geraten, dann können sie keinen Wall bilden gegen die zersetzenden Einflüsse eines schlechten Zeitgeistes. Das mangelnde Interesse für Erziehungsfragen seitens des Elternhauses hat zum guten Teil seinen Grund in der mangelhaften Aufklärung und auch der Rechtlosigkeit der Eltern, sie haben ja „nichts zu sagen" bei der Verwaltung der Schule. Da tut's not, daß wieder mehr geschieht, um die Mitwirkung des Hauses zu gewinnen. Die mancherlei Schäden im Schul-Religionsunterricht weisen auf den Unterricht im Seminar hin und legen die Frage nahe, ob da alles in Ordnung ist. Wohl sind meistens Theologen damit betraut; aber ob sie immer die innere Qualifikation dazu haben? — An die einsichtigen Kreise unserer Geistlichen muß der ernste Appell gerichtet werden, daß sie doch mithelfen möchten, um Kirche und Schule zu gemeinsamer Arbeit an der Jugend zu verbinden.

Der Elternabend

im Gemeindehaus an der Steinstraße, der sich als erster in Düsseldorf an die Tagung anschloß, nahm einen schönen Verlauf. In trefflichen Worten skizzierte Rektor Ibach in seiner Begrüßungsansprache die Aufgaben des Vereins; Pastor Keeser zeigte an praktischen Beispielen aus dem Leben, welche Bedeutung „die verborgenen Miterzieher" haben; Rektor Langhans behandelte das aktuelle Thema: Schlechte Bücher — eine große Gefahr für unsere Jugend. Die gespannte Aufmerksamkeit der Versammelten bewies aufs beste, wie wertvoll ihnen diese Ausführungen waren. Umrahmt wurden die drei Ansprachen von trefflichen musikalischen Darbietungen, in die sich Kollege Klein mit Orgelvorträgen und ein Kirchenchor (Dirigent Herr Seynsch) teilten. So nahm die diesjährige Frühjahrsversammlung in allen Teilen einen schönen Verlauf, und dürfen wir hoffen, daß die Verhandlungen nicht ohne bleibenden Segen gewesen sind.

Noch einmal eine „historische Beleuchtung".

Auf meinen Artikel „Dörpfeld und das Evangelische Schulblatt im Lichte der Geschichtsklitterung" (3. u. 4. Heft dieses Bl.) antwortet Herr Dermietzel in Nr. 5 der N. W. L. Er hätte auf keine Weise besser dartun können, wie meine Beweisführung eingeschlagen

hat, als durch diese Art von Verteidigung. Seiner „Feststellung“ (!), „daß auch das grobe Geschütz des Herrn A. nicht imstande gewesen ist,“ seine „Position auch nur im geringsten zu erschüttern“, steht in starkem Gegensatz zu den sonderbaren Verlegenheitsmittelchen, mit denen er den Schein des Rechts zu wahren sucht.

Wertvoll ist zunächst folgende „Feststellung“: Herr D. behauptet, ich (wie auch Herr Vogelsang, der ihm schon vorher in einem treffenden, der Form nach sehr zurückhaltenden Aufsatz in der N. W. L. entgegengetreten war) hätte aus seinen Ausführungen unberechtigte Folgerungen gezogen, ihnen verletzende Spitzen gegeben, um gegen diese Riesen dann zu Felde zu ziehen und sie zu erschlagen. Er befindet sich, wie er meint, in derselben Lage, wie — Lessing! Wir werden ja sehen.

Hören wir Herrn D.: „Herr A. behauptet, ich rufe durch meine Zusammenstellung die falsche und Dörpfeld entehrende Auffassung hervor, D. habe sogar den hochherzigen und gerecht denkenden Falk düpiert und für die Hauptlehrerinteressen gewonnen. D. sei der eigentliche Drahtzieher, ich behafte einen Ehrenmann mit einem sittlichen Makel, ich dichte ihm an, er sei von der Minderwertigkeit der Klassenlehrer durchdrungen gewesen, D. sei das Haupt der Hetzer usw. usw. Indem ich diese Tatsache feststelle, verwahre ich mich entschieden gegen diese Methode der Brunnenvergiftung, die hier von der Elite unseres Standes gehandhabt wird. Es ist mir niemals eingefallen, Dörpfeld einen Vorwurf daraus zu machen, daß er seine schulpolitischen Ansichten zur Geltung bringt. Ich müßte wirklich der Esel sein, als den mich die Herren hinzustellen belieben, wenn ich bei Dörpfeld die Anwendung der Mittel zur Erreichung seines Zwecks als unerlaubt und sittlich minderwertig hinstellen wollte, die ich zur Erreichung meines Zweckes selbst anwende.“

Also jetzt behauptet Herr D.: Dörpfeld hat nicht in dieser Weise den Minister beeinflußt („Durch die Darstellungen Dörpfelds über den rechtlosen[1]) Zustand des niederrheinischen Hauptlehreramtes“ war der Minister „veranlaßt, die Düsseldorfer Regierung zu bestimmen,“ sagte Herr D.). Ferner: Dörpfeld war nicht der Drahtzieher, das Haupt der Hetzer („Dörpfeld zur Seite stand geschlossen die ganze Hauptlehrerschaft des Niederrheins.“ „In ihr (der Bergischen Lehrerkonferenz) vereinigten sich unter der Leitung Dörpfelds alle die Kräfte, die zielbewußt darauf hinarbeiteten, daß die Schulleitung den Hauptlehrern übertragen wurde.“ Dann das Schulblatt, von Dörpfeld redigiert, als eigenes „Sprachrohr der Hauptlehrer!“). Dörpfeld war nicht von der Minderwertigkeit der Klassenlehrer durchdrungen („Wenn man D.s schulpolitische Abhandlungen liest, so muß man zu der Überzeugung kommen, daß dem größten Teil der Lehrerschaft der Antrieb fehle, sich selbst weiterzubilden und einen amtswürdigen Lebenswandel zu führen“). Dörpfeld ist nicht mit einem sittlichen Makel behaftet (Dörpfeld „datierte eine ihm wohlbekannte Schrift um vier Jahre zurück“, um die Aktion der Hauptlehrer „zu verschleiern“).[2])

[1]) Im Schulblatt (S. 157) steht leider „rechtlichen“. [2]) Ich habe mit den eingeklammerten Stellen nur einiges aus den Behauptungen des Herrn D. herausgegriffen.

Wer hier den „Brunnen vergiftet“ hat, könnte jetzt vielleicht sogar Herr D. sehen. Man kann dies zwar nicht erwarten, denn noch in dieser Entgegnung hält er den Täuschungsversuch durch die Vordatierung aufrecht. Anscheinend, um Dörpfeld zu entschuldigen, in Wirklichkeit, um sich selbst zu entlasten, findet er jetzt das Verfahren Dörpfelds ganz selbstverständlich; er mache es selbst ja gerade so. — Nun, daß er eine betrügerische Vordatierung so beurteilt, ist doch sehr bedenklich.

Herr D. hat aus meinen Ausführungen nur einige Punkte herausgegriffen,[1]) von denen er „positive Ergebnisse“ erwartet. Besehen wir in Kürze diese „positiven Ergebnisse“.

Ich hatte Herrn D. vorgehalten, er habe nicht genügend den Unterschied zwischen den handwerklichen Gehülfen der alten Zeit und den Gehülfen im Sinne Dörpfelds hervorgehoben und so D. in den Verdacht einer ungeheuerlichen Rückständigkeit gebracht. Herr D. meint, ich tue ihm unrecht, und nun beweist er, — ja was denn? — daß das Gehülfenwesen einen fortwährenden Wechsel der Lehrkräfte mit sich gebracht habe. Aber darum handelt's sich doch gar nicht. Herr D. erinnert mich an eine Sorte von Zaubermeistern, wie man sie vor etwa dreißig Jahren auf der Kirmes sehen konnte; sie ließen sich drei Kartenblätter in ihren Zylinderhut werfen und zogen dann — ein weißes Kaninchen hervor. Dieses unschuldsvolle Tierchen wird uns im folgenden noch mehrfach begegnen. Schade, daß die Leser den Witz nun schon kennen, die Überraschung ist zu artig.

Herr D. hält auch jetzt noch daran fest, daß Dörpfeld „das Gehülfenwesen bis zu seinem Lebensende verteidigt habe“. Mein Nachweis aus dem Fundamentstück (S. 286) (vergl. Schulbl. S. 125 unten!), daß das falsch ist, nützt nichts. Dörpfeld hat nämlich die provisorisch angestellten Lehrer „unständige“ genannt, ein Ausdruck, der sonst für diese Sache gang und gäbe ist (vor kurzem hat ihn z. B. Geh. Regierungsrat Sachsse in einer Arbeit über die Laufbahn des Preußischen Volksschullehrers, auf die wir nächstens noch zurückkommen müssen, gebraucht); Herr D. holt also den „Unständigen“ triumphierend aus dem Zylinderhut und zeigt ihn als den Dörpfeldschen „Hülfslehrer“ umher. Damit man aber nichts merke, sagt er von meinem Hinweis auf das Fundamentstück: „Der Trick ist denn doch zu offenkundig, als daß sich ein Eingehen darauf verlohnte.“

Weiter hatte Herr D. behauptet, Dörpfeld habe die Klassenlehrer im Gehalt recht knapp halten wollen.[2]) Jetzt meint er, diese Feststellung sei mir sehr unangenehm, und fährt fort: „Statt daß er nun die guten Absichten Dörpfelds bei dieser Einrichtuug mehr ins Licht rückt, um sie zu entschuldigen,[3]) greift er zu dem Mittel, seinen Gegner mit einem sittlichen

---

[1]) „Obwohl der Herr A. sich noch so manche Flanke gegeben hat, die zu einer Ausnutzung völlig reizte,“ heißt's zum Schluß.

[2]) Hier in der Entgegnung sagt er sogar noch mehr: Dörpfeld habe dadurch einen stärkeren Wechsel der Gehülfen bewirken wollen!

[3]) Ich brauchte D. nicht zu „entschuldigen“, ich habe dafür ausführlich die betr. Stelle im Zusammenhang wiedergegeben (S. 141 f.), danach ist D. nicht nur nicht unbillig gegen die Klassenlehrer gewesen, sondern er stimmt da grundsätzlich ganz überein auch „mit den Parteifreunden des Herrn D.“ (S. 142). Welcher Art die guten Absichten Dörpfelds nach Herrn D. sind, kann man sich nach dem früher Ausgeführten denken: Die Anwendung dieser Mittel ist doch erlaubt, wenn sogar eine betrügerische

Makel zu belasten: „„Herr D. sagt, Dörpfeld habe sich in der Freien Schulgemeinde gegen die Umwandlung der Hülfslehrerstellen in Klassenlehrerstellen[1]) mit festem Gehalt gewendet. Der Zusatz „mit festem Gehalt" enthält eine Fälschung."" Ich hatte nämlich gezeigt, daß doch schon die Hülfslehrer festes Gehalt bezogen hätten und die Bezichtigung schon darum gegenstandslos sei. — Herr D. macht sich die Sache hier sehr leicht, indem er sagt, festes Gehalt sei selbstverständlich bares Gehalt. Das hätten die Hülfslehrer, die doch neben festem Gehalt freie Station hatten, nicht gehabt. Die Gleichsetzung von „fest" und „bar" war mir, obgleich ich durch die Unterhaltung mit Herrn D. etwas abgehärtet bin, doch überraschend. Er fügt noch hinzu: „Herr A. kennt gewiß sein Publikum, das gutgläubig seine Aussprüche als bare Münze hinzunehmen gewohnt ist, darum die „Fälschung"."

Herr D. hatte zuerst das Gehalt der Klassenlehrer für 1866 auf 100 bis 120 Taler angegeben. Das wurde zwar später in 275—350 Taler verbessert, aber die an jene niedrigen Sätze geknüpften höhnischen Bemerkungen hatte Herr D. nicht, wie es sich geschickt hätte, mit dem Ausdruck des Bedauerns zurückgenommen. Auf diese Vorhaltung nun beweist er, daß damals das frühere Gehülfengehalt (100—120 Taler und freie Station) doch nicht aufgebessert sei. „Das Gegenteil war eingetreten."[2]) Für die bisherige Naturalleistung wurden jetzt nach seinem eigenen Überschlag monatlich 15—19 Taler berechnet. Vor dreißig Jahren reichte meines Wissens diese Summe völlig aus, wieviel mehr im Jahre 1866! Wenn Herr D. sich bei älteren Kollegen einmal erkundigen wollte, würde er erfahren, daß diese Regelung damals als eine beträchtliche Verbesserung empfunden worden ist. Nach Herrn D. war es sogar eine Verschlechterung![3])

Über Herrn D.s Versuch, die Entstehungsgeschichte der Verfügung von 1874 darzulegen, hatte ich geurteilt, das sei „das Gewagteste an Kombination, was mir bisher vorgekommen." Jetzt gibt er, und er tut wohl daran, die ganze Darlegung wieder preis; es sei bloß eine „Konjunktion"" auf die er „gar kein Gewicht lege". Es sei ja alles „im Konjunktiv"

Vordatierung zu den Mitteln gehört, die man zur Erreichung seines Zwecks gelegentlich selbst anwendet.

[1]) „In Klassenlehrerstellen" läßt Herr D. in seinem Zitat leider aus.

[2]) Herr D. findet es ungehörig, daß ich seine gegen die Hauptlehrer insgesamt gerichteten Vorwürfe auf Dörpfeld allein bezogen habe. Ich bin darauf in der Fußnote S. 143 eingegangen und habe dort aus Herrn D.s eigenen Worten die Berechtigung dazu nachgewiesen. Vergl. N. W. L. S. 690. Es war also nur eine künstliche Entrüstung, wenn Herr D feierlich „Verwahrung einlegt gegen das Verfahren des Schriftleiters des Evang. Schulblattes, der es fertig bringt, seinen Lesern vorzutäuschen, meine Ausführungen seien auf D. allein gemünzt gewesen". Wenn ich hätte „täuschen" wollen, hätte ich doch wohl auf die Sache nicht ausdrücklich aufmerksam gemacht. Von „Dörpfeld allein" ist an der Stelle (S. 143) gar nicht die Rede, das ist eine neue Fälschung; da steht ausdrücklich: Dörpfeld solle „es mit verschuldet haben".

[3]) Ja, wenn ich im Stil des Herrn D. reden wollte, so würde ich auch sagen, er kenne ja sein Publikum, daß er eine solche Beweisführung wagen könne. Aber warum die Leser eines Blattes beleidigen um eines ungeschickten Mitarbeiters willen; sie sind durch ihn schon genug gestraft.

gesagt. Wer von den Lesern sich für Sprachstudien interessiert, der mag sich diese D.schen Konjunktive einmal ansehen. Sie stehen S. 156 f.

Als Schlußstein jenes Luftgebäudes hatte ich die Behauptung bezeichnet, daß die Verfügung der Regierung von 1874 den Hauptlehrer als primus inter pares auffasse (kollegiale Leitung); ich hatte dagegen die andern Stellen dieser Verfügung hervorgehoben, die deutlich das Vorgesetztenverhältnis kennzeichneten. Jetzt klammert sich Herr D. an die „Genesis" jener Verfügung. Genesis? fragt der Leser. Man höre: „Bekanntlich ist die Genesis der Verfügung die: der Hauptlehrer hat sein Verhältnis zu den Klassenlehrern als dasjenige eines älteren und erfahrenen Kollegen und Ratgebers aufzufassen." — Wir wollen uns nicht für Herrn D. den Kopf darüber zerbrechen, was Genesis wohl ist.

Dann die „vorgebliche Unzuverlässigkeit" Dörpfelds bezüglich der Vordatierung. Herr D. hat hier „das schwerste Geschütz vermutet in Form von Grobheiten und Beleidigungen, die dem Schriftleiter des Evang. Schulblattes besonders leicht zu fließen scheinen". Ich habe die Kanone zwar nicht losgeschossen, wider Erwarten nicht; aber unversehens hat Herr D. sie umgedreht gegen mich: dergleichen könne man von mir erwarten. So versteht er es, sich Beleidigungen und Grobheiten zunutze zu machen, die der Gegner zwar nicht ausgesprochen hat, zu denen er aber fähig gewesen wäre! Herr D. bemängelt, daß ich der Sache bloß zwei Seiten gewidmet habe, daß ich „mich hüte, die Stelle wörtlich wiederzugeben". Ich habe allerdings den Inhalt nach Möglichkeit in kürzerer Fassung wiedergegeben; nicht ich habe mich gehütet, wohl aber Herr D., der ebenfalls gekürzt, außerdem aber absichtlich Nichtzusammengehöriges zusammengezogen hat. Und was sagt er in der Sache selbst? Es handelt sich doch darum, daß Dörpfeld die fragliche Broschüre von 1877 vier Jahre vordatiert haben soll, um die darin hervortretende Agitation verantwortlich zu machen für die Verfügung von 1874. Auf meine sehr einfache Erklärung der ganz richtigen Dörpfeldschen Darstellung geht er gar nicht ein; es taucht auf einmal ein Neues auf (das Kaninchen): „Ich möchte nur noch kurz konstatieren, daß die Beweisführung Dörpfelds, die Agitation der zugewanderten Klassenlehrer habe die Instruktion . . . . herbeigeführt, den Hauptlehrern . . . . ganz geläufig ist." Aber darüber streiten wir ja gar nicht, das sagt ja eben auch Dörpfeld. Hier handelt es sich um die Broschüre. Alle Zitate Neuburgs, alles Klagen über die Verlästerung der unschuldigen „Ostländer" führt ja nur von der Sache ab.

Kurz muß ich noch auf das „Denunziatiönchen" eingehen. Ich hatte mich über Herrn D.s Zartgefühl amüsiert, der mitteilte, es habe „überall peinliches Aufsehen erregt", daß sich die Königl. Regierung in Düsseldorf offen in Gegensatz gesetzt habe zu ihrem „einstmaligen Vorgesetzten", dem Minister Dr. Falk. Ich gab ihm zu verstehen, daß, wenn einmal von Illoyalität die Rede sein solle, diese doch zuerst auf seiner Seite liege, da bei ihm doch ein Gegensatz zu seiner gegenwärtigen vorgesetzten Behörde, der Königl. Regierung, zutage trete; woran ich übrigens nichts Peinliches finden könne. Herr D. zieht es vor, mich nicht zu verstehen; er gibt vor, ich wollte ihn in Düsseldorf „denunzieren". Herr

D. kennt sein Publikum nicht; diese Verdächtigung ist zu täppisch, als daß jemand darauf hereinfallen sollte.

Wir begegnen bei Herrn D. einer wunderlichen Selbsteinschätzung. Um sein Material zu prüfen, soll (!) sich eine Kommission zusammengetan haben, „das Ergebnis war ein völlig negatives;" dieses „war" ist, wie viele andere Stellen, in dem D.schen „Konjunktiv" zu lesen, den wir ja schon kennen. Übel hereingefallen sind auf die Tücke der Dörpfeldfreunde nach seiner Darstellung die Führer des deutschen und des preußischen Lehrervereins, deren Unterschriften man „sich zu verschaffen wußte", als es sich um das Dörpfelddenkmal handelte, ebenso der Schriftleiter der N. W. L., der den Artikel von Vogelsang aufgenommen hat. Das wäre Herrn D. nicht passiert. Er wundert sich über meine Undankbarkeit gegen die N. W. L., die von mir „eins ausgewischt bekomme". Ja, wenn diese Zeitung Herrn Vogelsang gegenüber handelt, wie es eben unter anständigen Leuten Brauch ist, was geht das meine Auseinandersetzung mit ihr an? Muß ich darum alles einstecken? Ich darf die Dankbarkeit schon dem Herrn V. allein überlassen.

Herr D. ist so überaus empfindlich, wenn jemand seine Befähigung zum Historiker anzuzweifeln wagt, obgleich jede Seite seiner Arbeit gegen ihn spricht. Er wird dann gleich so aufgeregt, daß er Torheiten begeht, die ihn nachher gereuen. So sagt er selbst über seine Auseinandersetzung mit Herrn Vogelsang: „Daher waren meine Ausführungen etwas gereizt, was ich bedaure, weil dadurch der Sache nicht gedient wird." Ich gebe mich der Hoffnung hin, daß er auch sein Verhalten mir gegenüber noch einmal bedauert, da „dadurch der Sache nicht gedient" worden ist. Sein Temperament hat ihn auch jetzt wieder hingerissen, sonst würde er mich wohl nicht als „Denunzianten", „Lärm"macher, „Brunnenvergifter" hinstellen, der „seinen Gegner herunterzureißen", „seinen Lesern etwas vorzutäuschen" versteht (weil er eben „sein Publikum kennt"), dem „Grobheiten und Beleidigungen nur so zu fließen scheinen".

Wenn Herr D. die „schulpolitischen Kommissionen der Lehrervereine" auffordert, nun in seine „groben Umrisse" die „feineren Konturen" hineinzuzeichnen, so dürfte es damit doch einstweilen gute Wege haben. Denn wenn meine Bemühungen in dieser Sache nur etwas Gewinn haben, so wird es der sein, daß man auf jener Seite alles von Herrn D. „Beleuchtete" noch einmal nachprüft, bevor man darauf weiter baut. Ob Herr D. selbst für die Zukunft etwas vorsichtiger wird bei seinen geschichtlichen Konstruktionen, muß man freilich bezweifeln. Achinger.

Rundschau.

Das Lehrerbesoldungsgesetz ist vielleicht, wenn diese Zeilen zu unsern Lesern kommen, im Hafen. Aber die Kämpfe, die in den Hohen Häusern des Landtages darum geführt sind, werfen ein so scharfes Licht auf die Stellung, die die Volksschule im öffentlichen Leben einnimmt, daß es sich schon aus diesem Grunde verlohnt, die Behandlung, die das Gesetz im Herrenhause wie im Abgeordnetenhause gefunden hat, einer näheren Betrachtung zu unterziehen.

Als wir zuletzt (im Maiheft) über die Sache berichteten, war das Besoldungsgesetz nach einer ersten Beratung im Plenum von einer Kommission des Herrenhauses durch-

gearbeitet worden mit dem Ergebnis, daß bei den Alterszulagen, die ja auf 200 M. bemessen sind, eine Erhöhung auf 250 M. in der 5. und 6. Stufe eintreten sollte, während das Abgeordnetenhaus diese Erhöhung schon zwei Stufen früher (3. u. 4.) gelegt hatte. Der andere Punkt betraf die Amtszulage von 100 M. für die Lehrer an einklassigen und die ersten Lehrer an zweiklassigen Schulen, die zehn Jahre ununterbrochen eine solche Stelle bekleidet hatten. Diese Zulage war gestrichen worden. Beide Änderungen waren vorgenommen worden, um 3½ Millionen zu gewinnen und so für die Städte die staatlichen Unterstützungen als rechtmäßigen Anspruch sicherzustellen.

Man durfte nun hoffen, daß das Herrenhaus bei der Behandlung im Plenum diese Abstriche wieder rückgängig machen und die Vorlage in der vom Abgeordnetenhause gegebenen Form wieder herstellen werde. Diese Erwartung hat sich leider nicht erfüllt. Das Herrenhaus nahm die Fassung seiner Kommission an. Diese Tatsache an sich ist für uns nicht so wichtig, jedenfalls tritt sie weit zurück hinter der ganzen Behandlungsweise des Gegenstandes. Da müssen wir doch einen ungeheuren Abstand zwischen den beiden Häusern des Landtages feststellen. Während das Abgeordnetenhaus die Vorlage vorwiegend behandelte von dem idealen Gesichtspunkt der Volksbildung, für die man, auch unter schwierigen Verhältnissen, Opfer bringen muß, während hier die aufreibende, treue Arbeit der Lehrerschaft, ihr langes Warten auf angemessene Besoldung, ihr würdiges Verhalten bei den Kämpfen um das neue Gesetz volle Anerkennung fanden, vernahm man im Herrenhause ganz andere Töne. Zwar würde es ungerecht sein, wenn man die Worte der Anerkennung und des vollen Verständnisses für die Lage der Volksschule und ihrer Lehrer, die von einigen Rednern geäußert wurden, übersehen wollte, aber im ganzen beherrschten hier die Herren Oberbürgermeister das Feld. Da hörte man immer nur die beweglichsten Klagen über die ungeheuren Schwierigkeiten, unter denen die großen Städte zu leiden haben. Man müsse alle Beamtenbesoldungen erhöhen, so sagt Oberbürgermeister Lentze-Magdeburg. Ja freilich, alle erhalten Erhöhungen, aber wenn es sich um die Lehrer handelt, die von jeher im Rückstand bleiben mußten, dann wird man auf einmal zurückhaltend, dann wird die Sorge um den bedrängten Stadtsäckel so groß, daß man auch die einfachste Rechnung nicht mehr versteht. So rechnet derselbe Herr aus, daß es den Lehrern nichts ausmacht, ob sie die 250 M. Alterszulage zwei Stufen später bekommen; der Schlußeffekt sei doch derselbe. Dabei weiß der Redner doch, daß man dadurch an 20000 Lehrern 2 Mill. M. spart. Wo kommen die denn her? Diese 2 Mill. sind den Städten auf einmal viel, den Lehrern sollen sie wenig sein. Fürstbischof Dr. Kopp, der warm für die Lehrer eintrat, rechnet ihm vor, daß jeder Lehrer 600 M. verlieren würde. Er muß das zweimal machen, um endlich verstanden zu werden; und da findet denn der Herr Oberbürgermeister, daß der Verlust für den Lehrer auf das Dienstjahr berechnet lumpige 15 M. betrage! Nach dieser Probe können sich die Magdeburger Kollegen auf etwas gefaßt machen, wenn's an die Ortszulagen geht.

Ein anderer dieser Heren, Oberbürgermeister Körte-Königsberg, ist überzeugt, daß die Agitation der Lehrer trotz aller Aufbesserungen weitergehen werde. Das ist möglich, aber man macht's uns auch danach. Wie müssen sich die Lehrer, im Gegensatz zu andern Ständen (wir nennen nur die Pfarrer und Oberlehrer), jede Mark erkämpfen; jede Verbesserung müssen sie sich — wenigstens von gewisser Seite — als unverdiente Wohltat vorrechnen lassen. Man mache einmal den Versuch und gewähre den Lehrern die gewünschte Gleichstellung mit den Sekretären! Ich bin überzeugt, sie werden den Oberlehrern an Zufriedenheit und staatsbürgerlich pflichtmäßiger Ergebenheit um nichts nachstehen. Jetzt soll, nach demselben Redner, zwischen dem Einkommen des Volksschullehrers und dem des Oberlehrers ein Unterschied von bloß 1000 M. bestehen, was allerdings recht wenig wäre. Wir wollen unsre Leser mit diesem Rechenexempel verschonen; daß die Oberlehrer im „Schlußeffekt" 7200 M. gegen 3300 M. der Volksschullehrer haben, weiß der Herr wohl nicht. — Auch ein anderer der Herren glaubt hervorheben zu müssen, daß die Lehrer über 50 % Aufbesserung, die andern Beamten bloß 15 % erhalten haben. Nun, wir wollen einmal abwarten, was die Großstädte ihren Lehrern, die sie nun schon so lange mit Aufbesserung vertröstet haben, draufgeben; an 15 % werden diese wohl nicht kommen. Aber was jene 50 % angeht, so wollen wir hier auf die treffliche Bemerkung des Grafen von Hohenthal-Dölkau verweisen, der mit Bezug auf die Landlehrer sagte: „Es kommt mir so vor, als wenn man Leuten, die längere Zeit gehungert haben, und die sich freuen, an der

allgemeinen Mittagstafel teilnehmen zu können, sagen wollte: „Nein, das dürft ihr nicht, ihr könnt erst homöopathisch nach und nach vertragen, was wir euch geben wollen.“ —

Die letzt angeführten Worte beweisen, daß auch im Herrenhause Verständnis für die hohen Aufgaben der Volksschule, für die üble wirtschaftliche Lage der Lehrer vorhanden war. Es waren einige der adeligen Herren, wie auch einige der Professoren (wir nennen Reinke und Löhning) die durch neue Anträge die Situation für die Lehrer zu retten suchten. Aber der geschlossenen Phalanx der Oberbürgermeister und ihrer Bundesgenossen gegenüber war alles vergeblich. Dabei bedenke man, daß es sich um „lumpige“ 3 ½ Mill. handelte. Wer sich einmal die Riesenetats einiger dieser Großstädte ansieht, in denen es von Millionen nur so rauscht, der versteht wirklich nicht, daß sie alle zusammen vor diesen 3 ½ Mill. wie vor einem unübersteigbaren Berg stehen. Ich kann mich von dem Gedanken nicht los machen, daß es sich für die Städte nicht bloß um diese Schwierigkeit, sondern überhaupt um Streichungen der vom Abgeordnetenhause vorgenommenen Verbesserungen handelte; denn, was die Landlehrer mehr bekommen, müssen schließlich auch die Städte ihren Lehrern zuschießen.

Doch wenden wir uns Erfreulicherem zu. Das Abgeordnetenhaus hat sich bemüht, alles wieder gut zu machen, was das Herrenhaus verdorben hatte. So wurde das Abgestrichene wieder eingesetzt. Nur handelte es sich um die Deckungsfrage. Hier mußte, um dem Herrenhause gerecht zu werden, ihm eine goldene Brücke zu bauen, ein neuer Weg gefunden werden. Auch das ist gelungen. Für die staatlichen Unterstützungen ist jetzt ein fester Maßstab gefunden worden, nach welchem diese Unterstützungen, die bisher allen zuteil wurden, nur an die Stellen geleitet werden, wo es nötig ist. Ich gebe die betr. Bestimmung, die nach ihrer Fassung dem Ohre des Nichtjuristen nur schwer eingehen dürfte, nach der Interpretation des Abg. Schiffer: „Wenn die Staatsleistungen, auf die es ankommt, weniger als 2 % des Einkommensteuersolls einer Gemeinde betragen, so fallen sie weg; wenn sie mehr als 5 % des Einkommensteuersolls einer Gemeinde betragen, so bleiben sie bestehen; wenn sie zwischen 2 und 5 % liegen, so entscheidet die Tatsache, ob die Einkommensteuerzuschläge den Satz von 100 % übersteigen oder nicht. Übersteigen sie ihn nicht, so fallen die Staatsleistungen weg; übersteigen sie ihn, so bleiben sie erhalten.“ — Es sind aber trotzdem noch Ergänzungszuschüsse vorgesehen für solche Fälle, wo leistungsschwache Gemeinden der Unterstützung bedürfen.

Bei dieser Neuregelung ergab sich ein Fehlbetrag von einer Million, die durch Erhöhung der Stempelsteuer gewonnen werden soll.

Die Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 12. Mai war eine gewaltige Kundgebung des Hauses für die Volksschule und ihre Lehrer. Alle Parteien hatten sich geeinigt zu den gleichen Beschlüssen: Das Gesetz wurde **einstimmig** angenommen. Damit bekundete das Haus eine Höhe und Reife des Urteils und der politischen Auffassung, die weit hinausreicht über die Bedeutung des vorliegenden Gegenstandes. Es war ein erhebender Augenblick und ein in der neueren Geschichte fast einzig dastehender Fall, daß alle Parteiwünsche zurücktraten vor dem einen großen Zweck, ein nationales Werk im besten Sinne des Wortes zustande zu bringen. Wir zweifeln nicht, daß diese wahrhaft ideale Auffassung von den Aufgaben der Volksvertretung segensreiche Folgen haben wird. Wie manche Enttäuschung und Bitterkeit auch mit diesen Gehaltskämpfen verbunden gewesen ist und verbunden sein wird, das wird uns unvergeßlich bleiben, daß dieses Geschenk an die Lehrerschaft geweiht war durch den einmütigen Wunsch der Vertretung unseres Volkes, soweit die wirtschaftlichen Verhältnisse es gestatteten, den Lehrern ihre Gebühr zu geben.

Am meisten aber haben wir der Regierung zu danken für ihr unentwegtes Eintreten für die Lehrerschaft. Sie befand sich ja gerade dem Herrenhaus gegenüber in einer üblen Lage. Die ursprüngliche Vorlage der Regierung hatte durch das Abgeordnetenhaus einige Änderungen erfahren, die an die Staatskasse noch weitere Ansprüche stellten. Gerade die wichtigsten dieser Änderungen beanstandete das Herrenhaus, es wollte die ursprüngliche Vorlage wieder herstellen. Da nahm also die Regierung die schwierige Aufgabe auf sich, die Fassung des Abgeordnetenhauses zu verteidigen gegen das von ihr selbst zuerst Geforderte. Sie hat diese Stellung zu halten gesucht, wie sehr man sich auch im Herrenhause bemühte, das Widerspruchsvolle der Lage gegen sie auszunutzen. Und als man schließlich im Abgeordnetenhause nach einem Weg suchte, den Bedenken des Herrenhauses wegen der Deckungsfrage und der Staatsbeiträge zu begegnen, da war es dem Entgegenkommen der Regierung zu danken, daß man diesen

Weg fand und schließlich sogar noch die fehlende Million flüssig machte. Es soll nicht unerwähnt bleiben, daß die Regierung im Herrenhause die Oberbürgermeister dadurch zu beschwichtigen suchte, daß sie darauf verzichtete, die für 1908 schon gezahlten Staatsunterstützungen zurückzufordern.

Über das schließliche Schicksal der Vorlage können wir uns keine Sorge machen; es erscheint uns undenkbar, daß das Herrenhaus jetzt, nachdem man auf seine Bedenken soweit Rücksicht genommen hat, es auf sich nimmt, dem einmütigen Beschluß des Abgeordnetenhauses die Zustimmung zu versagen und die Verabschiedung des Gesetzes noch einmal aufzuhalten. Die Herren haben ja jetzt genügend bewiesen, „daß sie auch noch da sind".

Der Oberlehrer in Reinkultur. Mit was für Nichtigkeiten ernsthafte Männer, noch dazu solche, die an den zukünftigen „Führern der Nation" zu arbeiten haben, ihre Zeit hinbringen, dazu finden wir ein erschreckliches Beispiel in Nr. 12 der „Korrespondenz für den akademisch gebildeten Lehrerstand". Herr Hugo Hoppe in Breslau beschäftigt sich da mit der Frage, warum so viele seiner Kollegen den Doktortitel erwürben; er meint, das geschehe, weil der bloße „Oberlehrer" als Titel den Betreffenden nicht genüge, der „Doktor" habe eben einen vornehmeren Klang, er gehöre nach der Meinung mancher zu einem „richtig gehenden Oberlehrer". Durch den Doktortitel werde dann der „Oberlehrer" entwertet. Herr Hoppe protestiert dagegen, daß der Oberlehrer an Seminariker verliehen werde. Er hält allerdings die dadurch entstehende Gefahr für nicht so groß, da „diese Herren durch ihr Alter, in dem sie unsern Titel erhalten, genügend gekennzeichnet sind". Das ist freilich ein Glück, sonst könnte man ja den Seminarikern die Buchstaben S.-O. = Seminariker-Oberlehrer und den anderen A.-O. = Akademiker-Oberlehrer auf die Brust heften. „Schlimm ist es aber, so fährt Herr Hoppe fort, daß zu den Titularoberlehrern durch unsere eigene Schuld eine nicht unerhebliche Zahl hinzukommt, die bei den Schülern und im Publikum als Oberlehrer gelten, ohne diesen Titel zu besitzen." Das geschieht nämlich durch die mißbräuchliche Anwendung der Anrede „Herr Kollege". Wenn ein Akademiker einen Seminariker als Kollegen bezeichne, so müsse ein Fernstehender glauben, in diesem ebenfalls einen Akademiker vor sich zu haben, und dann figurierte der Seminariker im großen Publikum ebenfalls als Oberlehrer!

„Durch unsere eigene Schuld, so heißt es weiter, wird ferner unser Stand herabgesetzt, wenn wir uns im öffentlichen Leben nicht der uns verliehenen Amtsbezeichnung, sondern des ganz unbestimmten Ausdrucks „Lehrer" bedienen. Man konnte dieser Tage in einer angesehenen Provinzzeitung mehrere Zuschriften lesen: Elternhaus und Schule. Daß der Einsender, trotzdem von höheren Schulen und ihren Mißständen die Rede war, nur „Lehrer" kannte, erscheint schon fast selbstverständlich, daß aber der Kollege, der eine Antwort für richtig hielt, auch nur von „Lehrern" sprach und sich selbst als „Ein Lehrer" unterzeichnete, entspricht unserer Auffassung nach nicht der Würde unseres Standes. Ganz ähnlich verhält es sich mit der Bezeichnung „Lehrerkollegium", zu dem Direktor, Professoren, Oberlehrer und Lehrer gehören. Müßte es nicht einfach „Kollegium" oder nach der Mehrzahl der Mitglieder „Oberlehrerkollegium" heißen?"

Herr Hoppe findet es zwar menschlich verzeihlich, wenn ein Oberlehrer sich Doktor nenne, aber das „eigene Ich müsse zurücktreten" vor dem Standesinteresse, und dieses fordere eben den Oberlehrer. „Halten wir nach dem schönen Erfolg vom 20. Oktober im neuen Jahre auch einmal Umschau im eigenen Hause. Beseitigen wir Mißstände, ohne die Staatsregierung zu Hilfe zu rufen, wo es in unseren Kräften steht. Stellen wir im öffentlichen und gesellschaftlichen Leben unsern Mann, mit einem Wort: nehmen wir nicht nur die Rechte, sondern auch die Pflichten der anderen höheren Beamtenstände für uns in Anspruch."

Der 20. Oktober ist, soweit ich mich erinnere, der Tag, der den Oberlehrern die Gleichstellung mit den Richtern in den Schoß warf, eine wohl „klingende" Anerkennung für die Verdienste um die nationale Bildung und Gesinnung der Jugend. Was wir von diesen Verdiensten halten, haben wir schon früher angedeutet. Aber was für Begriffe von Manneswert und Mannestat mögen Männer in die jungen Seelen pflanzen, bei denen das „öffentliche und gesellschaftliche Leben", wo man „seinen Mann stellen muß", sich zu einem Narrentanz um den hohlen Geßlerhut dieser Titelsexerei gestaltet. Wir können doch unmöglich an der Tatsache vorbei, daß hier nicht ein einzelner in verschwiegener Stunde einem „Kollegen" sein bedrängtes Herz öffnet, sondern daß das

Spezialblatt der Oberlehrer die Sache für wichtig genug hält, damit seine Spalten zu füllen.

Man könnte sich ja versucht fühlen, die Ausführungen des Herrn Hoppe im einzelnen etwas näher zu beleuchten, aber es widerstrebt einem, dazu ein Wort mehr zu sagen, als zur Charakterisierung einer solchen Sinnesart erforderlich ist. Denjenigen Oberlehrern aber, die mit uns einig sind im Urteil, möchte ich sagen: Ich habe meine Schuldigkeit getan, tun Sie die Ihre!

III. Abteilung. Literarischer Wegweiser.

Fortbildungsschulwesen.

1. **Wenzel**, Karl: **Rechenbuch für kaufmännische Fortbildungsschulen.** Drei Teile. I. Teil. 3. verb. Aufl. Hannover u. Berlin 1904, C. Meyer (Gustav Prior). Steif geh. 0,60 M.

Der erste Teil dieses Werkes enthält das Rechnen mit ganzen unbenannten und benannten Zahlen; die Bruchrechnung, Schlußrechnung und einige Aufgaben aus der Flächenberechnung. Da das Heft gleichsam als Übergang von dem Rechnen der Volksschule zu dem der kaufmännischen Fortbildungsschule dienen soll, so erscheint die ausgedehnte Berücksichtigung des Rechnens mit ganzen Zahlen gerechtfertigt. Doch beschränken sich die Verfasser nicht auf reine Wiederholung, sondern machen gleichzeitig recht gründlich mit den in- und ausländischen Maßen, Münzen und Gewichten bekannt. Daneben suchen sie durch Einführung in die wichtigsten Rechenvorteile die nötige Gewandtheit und Sicherheit in der Beherrschung der Zahlenverhältnisse zu erzielen. Die angewandten Aufgaben sind reichhaltig. Die häufig auftretenden Beispiele aus der Verkehrsstatistik sind geeignet, den Blick des angehenden Kaufmanns über den nächsten Gesichtskreis hinaus zu erweitern. Daß daneben auch andere Lebensverhältnisse berücksichtigt werden, ist nur zu billigen. Auf diesen Vorzügen beruht die Brauchbarkeit des Buches.

2. **Heinemann**, H., und Fr. **Schreyer**: **Rechenbuch für kaufmännische Fortbildungsschulen.** Ausg. A 1. Heft. Ausg. B 1. Heft. Ausg. C 1. u. 2. Heft. Leipzig und Berlin 1904, B. G. Teubner.

Das Rechenbuch ist, wie ersichtlich, in drei Ausgaben erschienen. Ausg. A enthält 4 Hefte; Ausg. B bringt denselben Stoff unter Weglassung der Kopfrechenaufgaben in 3 Heften; Ausg. C, für einfache Schulverhältnisse berechnet, umfaßt nur 2 Hefte. Die vorliegenden 1. Hefte der Ausgabe A u. B, die hauptsächlich der Wiederholung und Befestigung im reinen Zahlenrechnen dienen sollen, stimmen in Stoff und Anlage mit dem vorhergenannten Werke im wesentlichen überein. Sie bringen nicht so viel Beispiele für Berechnungen mit ausländischen Maßen, Münzen und Gewichten, berücksichtigen aber die Rechenvorteile in ausgedehnterem Maße. Beim mündlichen Addieren ganzer Zahlen werden eigentümlicherweise nur zwei Zahlen verwandt. Den Anschluß der Dezimalbrüche an die dezimale Schreibung halten wir vom rechenmethodischen Standpunkt aus für nicht richtig.

Die beiden Hefte der Ausgabe C vermitteln eine Übersicht über das ganze Werk. Jedem Abschnitte des angewandten kaufmännischen Rechnens sind einige Bemerkungen vorausgeschickt, die in kurzer, knapper Darstellung alles Wesentliche enthalten, was theoretisch zu erläutern ist. Dann folgen ein oder mehrere ausgeführte Beispiele, die in instruktiver Weise die praktische Lösung vermitteln. Die Übungsbeispiele sind mit großer Sorgfalt ausgewählt und geben Gelegenheit, die gewonnene Erkenntnis unter Berücksichtigung der verschiedensten Nebenumstände, wie sie das wirkliche Leben bietet, gründlich zu üben. Wir halten das Buch für recht brauchbar.

3. **Grundscheid: Vaterländische Handels- und Verkehrsgeographie** in begründend vergleichender Methode nach den neuesten statistischen Angaben für Handelslehranstalten, höhere und mittlere Schulen und zum Selbstunterricht. 3. Aufl. Langensalza 1907, Herm. Beyer u. Söhne.

Das Buch, welches den Bedürfnissen der Real-, Gewerbe-, Handels-, Mittel- und Bürgerschulen Rechnung tragen will, umfaßt 6 Abschnitte: Die deutschen Landschaften

in 10 Einzelbildern, Gesamtrückblick, die deutschen Kolonien, unsere Hauptverkehrsländer im Abriß, kurze Erläuterungen über die wichtigsten ausländischen Nutzpflanzen, sowie tierische und mineralische Erzeugnisse und ein statistischer Anhang. Nach einer kurzen Darstellung der physischen Grundlagen, die den ursächlichen Zusammenhang zwischen den natürlichen Verhältnissen einer Landschaft und dem Erwerbsleben ihrer Bewohner aufzeigt, werden nun der sich darauf gründende Güteraustausch (Handel) und zuletzt die Wege, auf denen sich derselbe vollzieht, sowie die Mittel, die ihm dienen, vorgeführt. An die Behandlung jeder der 10 deutschen Landschaften schließen sich als Anhang einige Kulturbilder (Steinkohlenbergbau an der Ruhr, Bleistiftfabrikation, Papierverfertigung, Torfindustrie ꝛc.) an, die als kursorischer Lesestoff das behandelte Material von verschiedenen Seiten beleuchten. Das Werk verdient nach Inhalt und Form uneingeschränkte Anerkennung. Nur die Einleitung, die das Allgemeine aus den deutschen Erdformationen, sowie die Entstehung und Aufeinanderfolge des geschichteten Gebirges enthält, ist in der Darstellung zu schwer verständlich und bedarf der Vereinfachung. Druck und Ausstattung sind mustergültig.

4. **Hesse u. Breternitz: Einführung in die Praxis der kaufmännischen Korrespondenz.** Ein methodisch geordneter Lehrgang für die Hand der Schüler an kaufmännischen Fortbildungsschulen (Handels- und Fachschulen) sowie zum Selbstunterrichte. Bearbeitet in 3 Heften. Heft I. Der Kaufmann im Detailgeschäft. 2. verb. Aufl. Langensalza 1905, Herm. Beyer u. Söhne.

An der Hand eines streng methodischen Geschäftsganges aus der Kolonial-, Manufaktur- und Eisenwarenbranche wird dem Zögling die kaufmännische Korrespondenz des Detailgeschäftes vorgeführt. Nach einer sachlichen Einleitung wird ein Musterbeispiel für jede der drei genannten Branchen gegeben und dessen wesentliche Stücke besprochen. Hieran schließen sich postalische und handelsgewerbliche Erläuterungen. Die in reichlichem Umfang auftretenden Übungsstoffe umfassen a) Redewendungen und b) Aufgaben. Dieser streng methodische Gang sowie die enge Fühlung mit der Praxis zeichnen das Buch aus.

5. **Rosenkranz,** Fr.: **Der Bäcker.** Fachkundlicher Anhang zum Lesebuch für gewerbliche Fortbildungsschulen „Der Handwerker" von Bodesohn und Wüster. Wittenberg, R. Herrosé. 0,65 M.

Der Inhalt ist brauchbar. Auf einige Druckfehler (S. 7 Thernometer — S. 8 Nüttelsiebe, sowie die sinnentstellende Verwechslung von „daß" und „das" auf S. 57) sei aufmerksam gemacht. Eine falsche Konstruktion findet sich am Schluß des 7. Abschnittes. Die Erklärung des Wortes „Pumpernickel" aus bon pour Nickel wird mit Recht beanstandet und könnte deshalb ruhig wegbleiben.

6. **Rosenkranz,** Fr: **Der Fleischer.** Fachkundlicher Anhang zum Lesebuch für gewerbliche Fortbildungsschulen „Der Handwerker" von Bodesohn und Wüster. Ebenda (80 S.) 0,80 M.

Das Heft bringt in verständlicher Form das Nötigste aus der Praxis des Fleischers, was in der gewerblichen Fortbildungsschule zu behandeln ist, ohne sich allzusehr in die Breite zu verlieren. Wir möchten nur die zu lange Erörterung über den Fleischverbrauch in früheren Zeiten zugunsten einer etwas ausführlicheren Berücksichtigung des Kapitels: Erste Hülfe bei Unglücksfällen, eingeschränkt sehen. Ein Widerspruch liegt in den Ausführungen Nr. 32 und 36. An der ersten Stelle wird die Zukunft des Fleischergewerbes als wenig günstig hingestellt, während es auf S. 51 heißt: „Wenn in vielen Handwerken eine Verschlechterung ihrer Lage zu verzeichnen ist, so ist bei dem Metzgerhandwerk das Gegenteil der Fall." Davon abgesehen findet das Büchlein unsern Beifall.

7. **Der Bäcker.** Anleitung zur Gesellen- und Meisterprüfung, sowie Handreichung zur Bäckerpraxis, in Verbindung mit Praktikern bearbeitet von Dr. W. Kley, Direktor der städt. Gewerbe- und Handelsschule zu Harburg a. d. E. Hannover-List und Berlin W 1907, Carl Meyer. Geb. 2,25 M.

Dem in dem Titel angegebenen Zweck entsprechend ist der Inhalt des Werkes durchaus praktisch gehalten und geht weit über den Rahmen dessen hinaus, was in der gewerblichen Fortbildungsschule behandelt werden kann. Trotzdem wird es der Lehrer an diesen Unterrichtsanstalten zur eigenen Orientierung mit bestem Erfolg verwerten können. Der reichhaltige gediegene Inhalt informiert eingehend über alle technischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Fragen, die das Bäckergewerbe betreffen. Bezüglich der Rentabilitätsberechnung sei noch kurz folgendes bemerkt: Der genetische

Gang, der eingeschlagen wird, führt recht gut in das Verständnis ein; daß aber die Löhne in die Geschäftsunkosten einbegriffen werden, bereitet leicht Schwierigkeiten. Ferner wäre es zweckmäßiger, die eigentlichen Backunkosten mit den später erwähnten Ladenunkosten zu den Gesamtunkosten zu vereinigen. Es läßt sich dann die Ermittelung des Reingewinnes leichter und übersichtlicher darstellen. — Das Buch sei allen Fachgenossen bestens empfohlen.

Mülheim (Ruhr). Protsch.

Neue Bücher.

Siercks: Das gesamte Bildungswesen im Preußischen Landtag. Stenographische Berichte über die IV. Session 1907 8. Kiel, Lipsius & Tischer. 7,50 M.

Franke, Th.: Der Kampf um den Religionsunterricht. Leipzig, Merseburger. 1,20 (1,50) M.

Quast, Dr. Otto: Haeckels Weltanschauung. Essen, Hülsmann. 1 M.

Naturstudien für Jedermann. Godesberg, Naturwissenschaftlicher Verlag. Je 20 Pf. Heft 1, Prof. Dr. Gruner: Stoff u. Kraft. Heft 2, Prof. Dr. Dennert: Die Zelle ein Wunderwerk.

Biblische Zeit- und Streitfragen. Gr.-Lichterfelde, Runge. Je 40 Pf. Prof. Girgensohn: Seele und Leib. Prof. Dr. Hunzinger: Die religionsgesch. Methode. Pastor Werner: Die psychische Gesundheit Jesu.

Beth, Prof. Dr.: Urmensch Welt und Gott. Ebenda. 1,50 M.

Warfelmann: Lehrgang der Pinselschrift. Heft 1. 2. Aufl. Hannover, C. Meyer. 1,20 M. Übungsblock A. B. Je 60 Pf.

Kohlrausch u. Marten: Turnspiele. Ebenda. Geb. 1 M.

Kley, Dr. W.: Deutsches Berufsliederbuch. Ausgabe A. 3. bis 6. Aufl. Ebenda. Kart. 25 Pf.

Bunte, Musikdirektor: Chorliederbuch für höhere Lehranstalten. 2. Auflage. Ebenda. Geb. 2 M.

Oppermann: Einführung in die Kartenwerke der Preußischen usw. Landesaufnahme. 2. Aufl. Ebenda. Geb. 1,25 M.

Walsemann, Dr.: Lautlehre. Ebenda. 50 Pf.

Weigand, Heinrich: Merkbuch für die deutsche Geschichte. 2. Aufl. Ebenda. 30 Pf.

Plüschke: Die ländlichen Schulvorstände u. Schuldeputationen. Ebda. 7,50 (8,50) M.

Buchmann, Dir. P.: Wahlfreie Kurse zur Weiterbildung unsrer Gesellen, angegliedert an die gewerbl. Fortbildungsschule. Ebenda. 1,20 M.

Hansen: Über Memorieren u. Memorierstoff auf dem Gebiet des Religionsunterrichts. Ebenda. 1,50 (1,80) M.

Meyer, Joh.: Kleines Sprachbuch. Ausg. C in 3 Heften (20, 30, 40 Pf.). Ebda.

Dorenwell: Der deutsche Aufsatz (für Volksschulen). Ausg. B. 1. Teil. Ebenda. 2,25 (2,75) M.

— — Der deutsche Aufsatz (für untere und mittlere Klassen höherer Lehranstalten). 1. Teil. 6. Aufl. Ebenda. 3,75 (4,25) M.

Paßmann u. Voos: Französische Gedichte und Lieder. Ebenda. Geb. 1,80 M. Ergänzungsheft kostenlos dazu.

Voos: Die mündlichen Übungen im neusprachlichen Unterricht. Ebenda. 1 M.

Wendt, Otto: Enzyklopädie des französischen Unterrichts. Ebenda. 3. Auflage. 6 (6,75) M.

Kley, Dr.: Rechnen, Kalkulation und Buchführung der Bäcker und Konditoren. Ebda. Geb. 2,80 M.

Leimbach-Schmidt: Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht. Ausg. B. 1. Teil. 6. Aufl. Geb. 2,80 M.

Hunzinger, Prof. Dr.: Religion als persönliches Leben und Erleben. Dresden, Verein zur Verbreitung christlicher Schriften. 1 M.

Busemann: Der Pflanzenbestimmer. Stuttgart, Kosmos. Geb. 3,80 M.

Koch: Der Schulgarten. Stuttgart, Franckh. 25 Pf.

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschull. **C. Achinger** in **Elberfeld-Hahnerberg.**

Evangelisches Schulblatt.

Juli.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Apologetische Fragen. 4.

Vor allem Übel behütet und bewahret.

Ein Kapitel vom rechten Glauben, anläßlich der Messina-Katastrophe.

Von Dr. G. von Rohden in Steglitz.

(Schluß).

II. Der Vorsehungsglaube.

1. Die Theodizee ist kein Wissen, sondern ein Glaube. In der dargebotenen Wiedergabe der Verhandlungen über den Optimismus lag schon nicht nur die nötige Kritik, sondern auch der rechte Fingerzeig zum Ausweg aus dem Labyrinth der Meinungen: der harmonisch geordnete Kosmos, der nur Schönheit und Wohlbehagen ausstrahlt, ist kein beweisbarer Erfahrungsgegenstand, sondern ein Ideal, das sich verwirklichen soll, zu dem der Glaube als dem Ziel der Weltentwicklung aufschaut. Und noch mehr die Bejahung der Güte Gottes trotz der furchterregenden Grausamkeit des Naturmechanismus ist erst recht nichts anderes als religiöser und zwar christlicher Glaube. Der große Irrtum Leibnizens und der Aufklärung bestand darin, daß sie sich einredeten, der Gottesglaube lasse sich auf Grund der Naturerkenntnis rationell beweisen; er sei, wie es damals hieß, „Sache des gesunden Menschenverstandes;" die Offenbarung Gottes lasse sich aus dem Buch der Natur ablesen. Dieser rationalistisch-dogmatische Wahn mußte durch die brutale Wirklichkeit zerstört werden. Die Natur hat ihre Kehrseite, die uns nicht das Schöne, Harmonische, Zweckmäßige, sondern vielmehr das Zwecklose, Sinnlose, grausam Zermalmende zeigt. Nur der oberflächliche Blick findet alles in der Welt anmutig und entzückend.

„Die Welt ist außen schöne, grün und rot,
Innen aber finster, viel schwärzer als der Tod,"

sagt ein altes deutsches Lied. „Wenn wir hineinblicken in die Tierwelt mit ihrem millionenfachen Kampf ums Dasein, in dem ein Geschöpf dem anderen zur Nahrung dient; wenn wir hören, wie das Meer ergrimmt und die Menschen erbarmungslos in seine Tiefen reißt, wie der Taifun losbricht und unzählige Opfer fordert, wie die Vulkane sich entladen, — sei's der Krakatau oder der Mont Pélé oder der Vesuv — und in wenigen Minuten sind blühende Stätten in Leichenfelder verwandelt; wie die Feuersbrunst sich entfesselt — ob im Wohltätigkeitsbazar in Paris oder im Theater zu Chicago, ob auf dem Sonntagsschuldampfer in Amerika oder in den Kohlengruben von Courrières und Radbod — und Hunderte von verkohlten Menschen bleiben als furchtbarer Rest; wenn eine einzige Hungersnot in Indien Hunderttausende zugrunde richtet, und eine einzige Überschwemmung in China Millionen ins Elend stürzt — wer wagt solch grauenvoller Vernichtung, solch herzzerreißendem Jammer gegenüber noch mit Spitta zu singen:

O du schönes Weltgebäude,
Das der Herr mit Glanz und Pracht
Uns zum Segen und zur Freude
Wunderherrlich hat gemacht!
O, wie wird in allen Stücken
Da die Liebe offenbar,
Die, den Menschen zu beglücken,
So erfindrisch sorgsam war." (Keßler, Dennoch. Eine Predigt. S. 4 f.)

Nein, wir müssen dem Unglauben, der angesichts der Messina-Katastrophe wieder so selbstgewiß sein Haupt erhebt, rückhaltlos zugeben, daß die Natur und der Weltlauf, wie sie dem Menschen erscheint, die Güte Gottes entschieden verneint, einen Glauben an die liebevolle Vaterfürsorge nicht begründet, sondern ihm tausendfältig widerspricht. Der Augenschein legt trotz aller schönen Anekdoten von dem Schutzengel der Kinder und dem fürsorgenden Eingreifen Gottes in den Naturlauf nur zu oft das Gegenteil von göttlicher Vorsehung nahe.

Aber eben mit dem Augenschein hat es der Glaube auch durchaus nicht zu tun. Er richtet sich seiner Natur nach nicht auf das Sichtbare, sondern das Unsichtbare. Könnte man ihn rationell beweisen, so wäre er doch eben kein Glaube mehr, sondern ein Wissen. Vielmehr erwächst und erhält er sich grade im Widerstreit mit der Welt der Sichtbarkeit. Wie die andere, die sittliche Gotteskraft im Menschen, das Gewissen, sich nur

am Widerspruch des Natürlichen entwickelt, so auch der göttliche Keim des Glaubens. Das Wesen des Glaubens spricht sich nicht in der Reflexion der Vernunftgründe, sondern in der ursprünglichen Gegenbewegung des Gemüts gegen die Sinneseindrücke und den Intellekt aus, in dem großen „Dennoch" des Psalmisten (Ps. 73, 23 f.). Der Glaube bedeutet das „Dennoch" gegen eine ganze Welt der sinnlichen Wahrnehmungen und Empfindungen. So dem Weltlauf gegenüber, so im Lebenslauf des Einzelnen. „Dennoch ist ein schönes Wort, dennoch heißt mein Glaube; dennoch sag ich fort und fort, ob ich lieg im Staube, ob ich steh auf der Höh in des Glückes Schimmer, dennoch sag ich immer." Ein Heinrich v. Treitschke bekennt sich offen zu diesem Dennoch des Glaubens: „Furchtbaren Schicksalen gegenüber hilft schließlich nichts als ein blindes Dennoch, der blinde Entschluß zu glauben, daß das Unbegreifliche das Allergewisseste ist, daß trotz allem und alledem Gottes unerforschliche Wege wunderbar sind und sein Ratschluß weise."

Dies Bekenntnis kann uns auch nicht schwer werden. Es läßt sich mit dem scharfsinnigsten Denken wohl vereinigen, sobald man mit Kants grundlegender Erkenntnislehre auf das Beweisen der letzten höchsten Lebenswahrheiten, auf die diskursive, intellektualistische Erkenntnis Gottes überhaupt verzichtet. Macht man „Ernst mit der Redensart von dem unerforschlichen Ratschluß Gottes," wie Lotze bemerkt, so ergibt es sich ja von selbst, daß alle menschlichen Versuche, mittels empirischer Beobachtung und induktiver Schlußfolgerung des Welträtsels Lösung zu finden, vergeblich sind. Wir wollen Gott weder vorrechnen, wie schön er alles gemacht hat — vgl. das feine sarkastische Wort von Hamann über solch törichtes Beginnen, das wir früher mitteilten — noch ihm beweisen, daß er mit seiner unvollkommenen Welteinrichtung ein Stümper gewesen; wir wollen nicht Gott immer wieder drein reden, sondern ihn erst einmal selbst ausreden lassen und erwägen, was das heißt: „Meine Gedanken sind nicht eure Gedanken, und eure Wege sind nicht meine Wege" 2c. Jes. 55, 8.

2. Die geistige Welt ist die wahre Wirklichkeit. Mit solchem entschlossenen „blinden" Dennoch scheinen wir freilich aus einer Illusion in die andere zu geraten. Wenn die Beobachtung und das nachprüfende Denken nicht zu Gott führt, wie soll denn der Willensentschluß den Gottesglauben sicherer begründen? Nun läßt sich natürlich der Halt unseres Lebens nicht auf einen Akt der Willkür, auf eine Laune, einen Zufall basieren. Vielmehr spricht sich in dem Dennoch die zuverlässigste Gewißheit aus, deren der Mensch überhaupt fähig ist; denn es bedeutet nichts anderes als die eigentliche Selbstbehauptung, die aus dem

tiefsten Lebensborn des Selbstbewußtseins geschöpfte Überzeugung, daß alles Sichtbare nur der Schein ist und nicht das Wesen der Dinge; daß nicht die körperlichen Erscheinungen, sondern die dahinter sich verbergende Idee das Bleibende und Wesentliche der Welt ist, daß der Geist die allein wesenhafte und wertvolle Wirklichkeit ist. Die Geschichte der Kultur und des Geisteslebens ist ja die Geschichte dieses Sichselbstfindens des Menschengeistes im Ringen mit der widersprechenden Sinnlichkeit und Erscheinungswelt. Von Pythagoras an, der in seiner „Zahl" das geistige Element zum Wesentlichen der Dinge erhebt, geht dieser „Kampf um einen geistigen Lebensinhalt" (Eucken) durch die Menschheitsgeschichte. Gleich in Sokrates und Plato zeigen sich die Höhepunkte dieses Ringens. Platos intuitive Erkenntnis verleiht den Ideen im Unsichtbaren ein selbständiges Leben, behauptet ihr Leben als das einzig wahre, wirkliche Leben hinter der Scheinwelt der Sinne. Sokrates offenbarte diese Wesenhaftigkeit der Geisteswelt schon in seiner Persönlichkeit: „Nichts von griechischer Schönheit war im Profil noch in den Einzelheiten. Es ist, als sei dieser Mann schon durch seine Gestalt dazu bestimmt, den Sieg des Geistes über den Körper, des Innern über das Äußere, des Unsichtbaren über das Sichtbare für sich zu erringen und der Welt in seiner Person vor die Augen zu stellen" (Martens, Platolektüre im Gymnasium S. 14). Diese Vorherrschaft des Geistes über die Sinnlichkeit kommt dann in neuerer Zeit auf Grund der Kantschen Erkenntnislehre im philosophischen Idealismus zu einer eigenartigen grandiosen Ausprägung. Daß es sich dabei um eine Selbstbehauptung im höchsten Sinne des Wortes handelt, deutet der tiefsinnige Gedanke Jesu an: „Wer sein Leben lieb hat, der wird es verlieren, und wer sein Leben hasset, der wird es finden zum ewigen Leben." Wir finden unser wahres Selbst erst, indem wir die ganze Scheinwelt, unser Leibesleben eingeschlossen, als das Geringere, Unwesentliche erkennen und den alles überragenden Wert des geistigen Lebens unbedingt schätzen lernen.

Warum muß aber zu solcher unbedingten Schätzung des geistigen Lebens gerade ein „Hassen" des Natürlichen gehören? Nun, in dieser scharfen Zuspitzung ist nichts anderes als der Gegensatz von Geist und Natur, die Ausschließlichkeit vom diesseitigen und ewigen Leben zum anschaulichen Ausdruck gebracht. Da regen sich unsre Monisten freilich sofort weidlich über diese reaktionäre Weltanschauung des Dualismus von Sinnlichkeit und Geist auf und postulieren das wesentliche Ineinander von beiden Lebensfaktoren. Sie vergessen nur das Eine, daß tatsächlich nach Ausweis der Kulturgeschichte sich der Menschengeist nur am Widerstand des Stofflichen entfaltet hat. Wir sagten vorhin, daß die beiden Gottes-

kräfte des Gewissens und des Glaubens sich an dem Widerspruch des Natürlichen entwickeln; und so ist es mit dem Geist überhaupt. Wie der Handwerker seine Stoffe bearbeitet und dabei beständig mit der „Tücke des Objekts" zu kämpfen hat, so bearbeitet überhaupt der Geist die Materie im unablässigen Kampfe mit ihr. Sein Beruf ist, die Natur zu beherrschen; die Naturgewalten lassen sich eben nur beherrschen und überwinden nach heftigstem Widerstande. Alles um den Menschen ruft ihm zu: „Wehre dich, rühre dich." In diesem Kampf ums Dasein wird der Geist erst geweckt und kommt zum Selbstbewußtsein im Erfassen der großen Aufgabe, sich der zwingenden Natur zu erwehren, ihrer Herr zu werden. Wie alle Leibeskräfte, so erstarkt auch der Geist nur in steter angestrengter Übung; ohne starken Widerstand müßte er versimpeln und versumpfen.

Genug, „im Kampf und Ringen mit der widerspenstigen Natur ist der Genius der Menschheit erwacht." Die glänzende Entwicklung der Kultur, unsre gesamte Naturwissenschaft und Technik wären nicht denkbar ohne die große Lehrmeisterin, die Not. Mühsal und Schmerz gehören zu den Lebensbedingungen der geistigen Selbständigkeit. Ob diese Eigentümlichkeit des Weltprozesses nun unmittelbar als eine planvolle erzieherische Einrichtung des Schöpfers selbst angesehen oder ob darin mehr eine Zulassung Gottes, der den feindlichen Gewalten freies Spiel läßt, angenommen wird, macht in dem Endergebnis keinen Unterschied. Für Luther z. B. steht der Zusammenhang der Weltübel mit dem Walten der Widersachers außer Frage. „Der Teufel, weil er nicht allein ein Lügner, sondern auch ein Totschläger ist, ohne Unterlaß auch nach unserm Leben trachtet und sein Mütlein kühlt, wo er uns zu Unfall und Schaden am Leibe bringen kann. Daher kommt's, daß er manchem den Hals bricht oder von Sinnen bringt, etliche im Wasser ersäuft und viele dahin treibt, daß sie sich selbst umbringen und zu viel andern schrecklichen Fällen." (Großer Katechismus 7. Bitte.) Hierbei kommt freilich sofort das Moment der Sünde, die Versuchung zum Bösen in Betracht. Ins große Ganze gesehen, würde aber auch das boshafte Treiben dieses schlimmen Verderbers im Widerstand nur wieder, wovon auch Luther überzeugt war, das Beste aus den Menschengeschöpfen herauslocken müssen; er würde wirklich nur sein „ein Teil der Kraft, die stets das Böse will und stets das Gute schafft."

Eins muß in diesem Gedankengang von dem Segen des Übels noch besonders hervorgehoben werden. Das Furchterregende in dem herzlosen Spiel der Naturgewalten wird ganz wesentlich gemildert durch die Erkenntnis der Gesetze, an die sie gebunden sind. Durch planmäßige Benutzung dieser Gesetze vermag der Mensch den zerstörenden Wirkungen der

Naturkräfte zu einem guten Teil sich zu entziehen, kann die Feinde in seine Bundesgenossenschaft, seinen Dienst zwingen. Wie von den Wetterwarten aus die Schiffer vor schwerem Sturm, der Landmann vor verderblichem Gewitter gewarnt werden, so erscheint es nicht aus geschlossen, daß auch noch einmal die Erdbeben vorher angezeigt werden können. Die Besorgnis, daß man durch Anerkennung des Naturmechanismus das väterliche Walten Gottes zurückschieben oder daß man geradezu aus der göttlichen Vorsehung herausfalle, wenn man ihm nicht die freieste Willkür des Eingreifens in den Naturlauf nach dem vorliegenden Einzelfall zutraue und zumute, kehrt sich ins Gegenteil um: In der Natur haben wir es nicht mit dem tollen Treiben blinder Gewalten zu tun, sondern sie ist gebunden an die ihr eingeordneten Gesetze, ist gebunden durch den allwaltenden Geist. Ihre strenge Gesetzmäßigkeit bietet uns die Möglichkeit, sie zu verstehen, zu berechnen und sie so erkennend zu beherrschen. Und der Glaube sieht in dieser Gesetzmäßigkeit das Gottes allein würdige Walten. „Gott, wie er wirklich allwirksam ist, wirkt und waltet auch in der festen Gesetzmäßigkeit des Daseins;" er waltet „unmittelbar in der Regelmäßigkeit der Erscheinungen, bewegt sich nicht zwischen den Gesetzen, so daß er sie benutzen oder beiseite schieben müßte, wenn er etwas Besonderes erreichen will." (Steinmann, Gott, Welt und Freiheit.) Die Gesetzmäßigkeit des Naturmechanismus führt also so wenig zum dumpfen Fatalismus, daß sie im Gegenteil erst eine lebendige Naturauffassung, ein wirkliches Vertrauen auf die Lenkung der Natur durch den göttlichen Geist ermöglicht. Das ist die große und bleibende Wahrheit, die uns Leibnizens fromme Naturbetrachtung einprägen will, auch wenn er selbst es nur bis zum Glauben der Resignation gebracht hat.

Und hieran hängt sofort das zweite: Es bleibt trotz aller Übung und Erstarkung des Menschengeistes an dem Widerstand der Natur noch genug des Schweren, Übermächtigen und Irrationalen. Denn „ins Innere der Natur dringt kein erschaffner Geist." Die Grenzen sind nahe genug gezogen. Ignoramus, ignorabimus. Wir können die Welträtsel nicht lösen. Wir bekommen unsre Ohnmacht der Natur gegenüber sattsam zu spüren. Aber grade dies Bewußtsein der Ohnmacht, das auf eine völlige äußere Beherrschung der Natur verzichten muß, treibt unsern Geist wieder mächtig an, uns innerlich dieser Übermacht des Stofflichen zu erwehren. Wir werden stark grade im Unterliegen, indem der Geist sich dennoch über die Natur erhebt.

Hier erfassen wir das Dennoch des Glaubens von einer neuen Seite. Es ist zugleich ein Dennoch der sittlichen Weltbeherrschung. Johannes der

Täufer, Propheten und Märtyrer konnten von den Weltmächten wohl geplagt, gefoltert, selbst getötet, aber nicht bezwungen werden; sie starben in voller Freiheit des Geistes. Luther sieht wohl den Teufel in der Welt sein Wesen treiben, aber an diesem Treiben lernt er nur seine gottgegründete Furchtlosigkeit gegenüber einer Welt voll Teufel bewähren. Er verzagt auch bei Verlust von Leib, Gut, Ehre, Kind und Weib nicht, da ihm die Unabhängigkeit des Geistes, das Ewige, das Reich Gottes nicht genommen werden können. Wer diese ewigen Güter nicht kennt oder anerkennt, hat dem natürlichen Unheil gegenüber keinen Halt und keine Widerstandskraft. Erst die Unterwerfung der Natur im persönlichen, sittlichen Streben, die Bezwingung der Natur im eignen Wesen lehrt uns den überragenden Wert des Geisteslebens verstehen. Wir müssen uns von der Kenntnis durchdringen lassen, daß das eigentlich Menschliche, die Persönlichkeit in dieser Herrschaft des Geistes über die Sinnlichkeit beruht. Dann haben wir in der unbedingten Schätzung des geistigen Lebens, wie der Kirchenhistoriker Karl Hase sagt, auch die allein haltbare und vollgültige Theodizee.

3. Die gesetzmäßige Weltordnung und die Liebe Gottes. Die bisherigen Erwägungen lassen auch schon den Einwand, den der Unglaube aus der vermeidlichen Unvereinbarkeit des Weltübels mit der Liebe Gottes entnimmt, als gegenstandslos erscheinen. Wir spielen uns nicht als Sachwalter Gottes auf, die meinen, sein Tun entschuldigen und vor Menschenvernunft rechtfertigen zu müssen. Aber dem sehr beliebten Gerede, wenn es einen Gott der Liebe gäbe, dann könne er all das namenlose Unheil nicht zulassen, können wir doch sehr getrost mit der Antwort begegnen: Ihr wißt ja gar nicht, wer Gott ist, und was göttliche Liebe bedeutet. Woher haben wir denn Kenntnis von Gottes Liebe? Doch nur aus der christlichen Offenbarung. Die Heiden erwarten von ihren Göttern keine Liebe. Der „liebe Gott" Christi und der Heiligen Schrift ist aber ein ganz anderer Gott, als das schwächliche Gebilde, das sich menschliche Weltseligkeit und Leidensscheu zurecht gemacht hat. Er hat es nirgends verheißen, seinen Menschenkindern nur ihre Wünsche zu erfüllen und ihnen das Leben auf Erden so angenehm wie möglich zu machen. Vielmehr gewinnen alle Erdengüter nur Bedeutung in ihrer Beziehung auf das ewige Leben; der Leib hat seinen hohen Wert nur als Organ des Geistes. Nicht ein glückliches Dasein ist nach Gottes Liebesabsicht der Zweck unsers Lebens, sondern er selbst ist unser Ziel. Wer also bei ihm nur die Wohltat sucht und nicht den Wohltäter, dem bleibt seine Liebe fremd, der lernt ihn überhaupt nicht kennen.

Die Liebe Gottes offenbart sich dem Menschen als Gnade, offenbart sich dem Sünder.

Nur wer den gnädigen Gott sucht, erfährt seine Liebe. Das Verhältnis zwischen Mensch und Gott ist nach christlicher Anschauung kein eudämonistisches, sondern ein sittliches. Die Vergebung der Sünden ist der eigentliche Erweis seiner Liebe, der Trost, womit der sich selbst prüfende Mensch sich in allem Erdenunglück tröstet. Wem daran nichts gelegen ist, wem sich nicht der ungeheure Abstand zwischen uns Menschen und dem heiligen Gott demütigend aufs Gewissen legt, der ist gar nicht fähig, Gottes Liebe zu erleben. Gottes Fürsorge und Vorsehung ist keine Bedienung unsrer Begehrlichkeiten. Seine väterliche Güte ist ernste Erziehung, und seine Erzieherweisheit weiß, was zu unsrer Läuterung notwendig und „ersprießlich“ ist.

Der Gott der Liebe ist und bleibt auch der Gott der Ordnung. Seine Liebe gab dem natürlichen Weltlauf die Unverbrüchlichkeit seiner Ordnungen und Gesetze, damit der Mensch sich in der Welt zurechtfinden und durch Anwendung seiner Geisteskräfte sie beherrschen lernen möchte. Seine Liebe gab auch dem sittlichen Weltlauf die folgerichtige Ordnung, daß der Mensch das zu ernten bekommt, was er gesät hat, damit er an der Frucht den sittlichen Wert seiner Handlungen und seines Charakters, seiner eignen Gesinnung erkennte. Das ist ein unverbrüchliches Naturgesetz in der Geisteswelt. Gottes Liebe ist also gar nicht in der Lage, den Zusammenhang von Sünde und Übel aufzuheben oder zu unterbrechen. So gewiß Voltaire und Kant recht haben, wenn sie sich entschieden gegen die pharisäische Deutung der großen Katastrophen als göttlicher Strafgerichte wenden, so wenig heute es jemand unternimmt, die Bewohner von Messina gegen Jesu ausdrückliche Warnung Luk. 12 als Sünder vor andern Sündern hinzustellen, „dieweil sie solches erlitten,“ so ist doch damit der ernste Hinweis jedes großen Unheils auf menschliche Verkehrtheit und Leichtsinn keineswegs hinfällig. Wer sich auf schwankendem Boden ansiedelt, der richte sich auch nach der Natur seiner Scholle, wie die Japaner es tun, und baue nicht hohe Steinpaläste. Wer sich in leckem Kahn aufs Weltmeer hinauswagt, darf sich nicht wundern, wenn er darin umkommt. Der zwingende Kausalzusammenhang von Ursache und Folge, von Verfehlung und Übel erscheint ja freilich oft entsetzlich grausam, z. B. wenn ein leichtsinniger junger Mensch eine einzige Stunde blinden Genusses mit einem ganzen Leben des Siechtums und Elends büßen muß, oder wenn die Unachtsamkeit eines Beamten gleich Hunderte in qualvolles Leiden und Sterben stürzen kann. Dies ist im einzelnen Fall furchtbar und rätselvoll. Aufs Allgemeine gesehen muß man aber doch zugeben, daß der Mensch sehr

starker Schmerzen bedarf, um aus seinem weltseligen Schlummer nachhaltig aufgeweckt zu werden. Radbod und Messina sind in diesem Sinn mit Recht ein „großes Wecken" genannt worden. Vielleicht wird unser deutsches Volk noch schlimmere Weckrufe nötig haben! — Dazu muß auch noch die vorhin mitgeteilte Beobachtung Rousseaus in Betracht gezogen werden, daß die Menschen sich selbst und gegenseitig viel schlimmere Übel zufügen als der Naturlauf. In dem Unheil, das menschliche Gedanken- und Herzlosigkeit oder gar Habgier und Ehrsucht anrichten, steckt ja immer noch der besondere Stachel des Nachgedankens: „Es wäre doch zu vermeiden gewesen" oder wenigstens: „Es hätte vermieden werden sollen."

Genug, Jesus hat uns verboten, im pharisäischen Richtgeist das einzelne Unglück als Strafe für den Betroffenen zu deuten; hat aber, indem er jedes Unglück als Anlaß zum Selbstgericht und Besserung für die Zuschauer hinstellt, doch den generellen Zusammenhang von Sünde und Übel festgehalten. Er hat weiter noch bestimmter verboten, leibliche Gebrechen auf die Sünde des Unglücklichen oder seiner Eltern zurückzuführen (Joh. 9, 1—3), aber durchaus nicht bestritten, daß es ein stellvertretendes Leiden auch für die Menschen gibt. Wie sein eigenes Erdenleben durchweg unter dem Gesichtspunkt des stellvertretenden Leidens steht, so steht ein jeder, solange er in dieser Welt der Sünde und des Übels lebt, unter dem dunkeln Gesetz des Leidens um anderer willen. Dies findet man aber z. B. für die Eltern, für die Mütter insbesondere, ziemlich selbstverständlich, daß sie um ihrer Kinder willen viel Entbehrung, Verzicht und Schmerz zu tragen bekommen. Sollte es dann auffälliger sein, daß auch Kinder für ihre Eltern stellvertretend zu leiden haben, ja direkt auch für die Sünden und den Unverstand der Eltern? Haben nicht die arbeitsamen und soliden Beamten und Arbeiter stellvertretend sich zu quälen für ihre Berufsgenossen, die sich im Leichtsinn arbeitsunfähig machen? Haben nicht die ehrlichen Steuerzahler stellvertretend zu leiden für die unehrlichen, die fleißigen Schüler für die faulen ꝛc. Das Gesetz der Stellvertretung, so unbillig man es finden mag, geht nun einmal durch unsre ganze sittliche Weltordnung hindurch; es ist mit dem sozialen Zusammenhang der Menschen, mit der Tatsache und Forderung der Solidarität aller Menschen unabänderlich gegeben.

4. Das Ziel der Weltentwicklung. Der Psalmist, der sich in seinem Glauben an Gott und die göttliche Weltordnung beirrt fühlt durch die Beobachtung, wie es dem Gottlosen so wohl geht, tröstet sich schließlich in dem Hinblick auf ihr Ende. (Ps. 73, 12.) Das ist allerdings grade kein christlicher Trost, wenn unser beunruhigtes Rechtsempfinden die Genugtuung erfährt, daß die Schlechtigkeit schließlich doch ihre verdiente

Strafe empfängt. Aber „aufs Ende“ müssen wir allerdings „merken“, wenn wir uns der aufsteigenden Zweifel an der göttlichen Vorsehung erwehren wollen.

Das dunkle Rätsel des Leidens des Gerechten löst sich in dem Leben Jesu vom Ende aus zunächst so auf, daß er für seine Person in dem Bestehen des äußersten Leidens seinen Glauben bewährte, „an dem, das er litt, Gehorsam lernte“ (Hebr. 5, 8), das Leiden und den Tod innerlich siegend überwand und so durch Leiden verklärt, verherrlicht, zur Vollendung geführt wurde. (Hebr. 2, 10.) Sodann ward eben mit dieser persönlichen Vollendung sein Leiden in Gottes Hand das Mittel, auch seine Anhänger ihrer Bestimmung entgegenzuführen, zur Vollendung zu bringen, dem Gottesreiche einzugliedern. Der Todesüberwinder „erlöste die, so durch Furcht des Todes im ganzen Leben Knechte sein mußten“ (Hebr. 2, 15); der, der sich persönlich als „das Leben“ bezeichnen durfte, verleiht den Seinen ewiges Leben. Unser Leben ist die Frucht seines Todes. Denn das Weizenkorn muß, um Frucht zu bringen, ersterben (Joh. 12, 24).

Dies tiefsinnige Gleichnis von dem ersterbenden Weizenkorn enthält nun aber weiter, auf uns Menschen selbst übertragen, unsers großen Rätsels Lösung überhaupt, soweit wir uns erkühnen dürfen, für die letzten Geheimnisse von einer Lösung zu reden. Nur das Sterben und seine Vorbereitung, Leiden, Kampf, Opfer bringt bleibende Frucht. Vom Ende seiner Lebensschicksale aus sieht der Fromme, der sich von Gottes Geist hat führen lassen, die Dinge so an und spricht mit Chrysostomus nach einem Leben voll Not und Jammer: „Gott sei gedankt für alles.“ Vom Ende aus betrachtet wandelt sich alles Übel in Segen; und der größte Triumph der Weltordnung ist eben der, daß sich soviel Sünde und Leid zum Segen wendet, daß auch der Menschen Bosheit und Schuld von Gott in den Dienst seines Heilsplans genommen wird. „Sein Tun ist lauter Segen, sein Gang ist lauter Licht.“ Dieser seligen Gewißheit kann sich das Gotteskind auch mitten im Dunkeln getrösten. Denn in dem Maße, als es an Gott als seinem Vater haftet, lernt es auch alle Erdendinge in ihrem nur relativen, vergänglichen Wert erkennen, alles sub specie aeternitatis anschauen.

Dies ist keineswegs bloß jener viel verhöhnte Wechsel auf die Zukunft, eine leere Vertröstung aufs ungewisse Jenseits, sondern die Zuversicht des Landmanns und Gärtners, der in dem Keim schon die kommende Frucht erschaut. Freilich können wir die Vollendung nicht schauen, aber wir erleben die Anfänge, des Geistes „Erstlinge“. In der naturwissenschaftlichen Betrachtung der Entwicklungslehre finden wir zu solch tieferer Weltanschauung willkommene Hilfslinien. Wir haben es nun einmal auf

Erden nicht mit Fertigem sondern mit Werdendem zu tun. Alle Unvollkommenheiten und Übel gehören zu diesem Werdeprozeß.[1]) Noch ist die volle Alleinherrschaft Gottes nicht da. Aber alles ist auf sie angelegt; nichts kann sie dauernd hindern; alles muß schließlich dazu dienen, sie herbeizuführen. Jedenfalls müssen denen, die Gott lieben, alle Dinge zum Besten dienen (Röm. 8, 28), und ganz besonders auch Leid und Not. Die widergöttlichen Mächte werden immer mehr zurückgedrängt, das Natürliche wird immer mehr vom Geist bearbeitet und durchdrungen — vergeistigt; dazu muß auch Wissenschaft, Kunst und Technik dienen. Sünde und Tod wird am Ende niedergeworfen, und Gott wird sein alles in allem (1. Kor. 15, 28).

III. Der Vorsehungsglaube im Religionsunterricht.

Nur noch einige Andeutungen über die Verwertung dieser Gedanken im Unterricht.

Wir wollten den Katechismussatz: „Wider alle Fährlichkeit beschirmet und vor allem Übel behütet und bewahret" und die Anstöße an ihm erörtern und haben das mit dem Bisherigen in indirekter Beweisführung schon getan.

1. Ein Haupthindernis zur richtigen Auffassung dieses anstößigen Glaubenssatzes ist dies gewesen, daß man den ersten Artikel im Sinne der alten natürlichen Theologie isolierte und dem 2. Artikel als etwas Vorchristliches meinte vorausschicken, diesen damit unterbauen zu können. Diese scholastische Katechismuserklärung wiederholt den Fehler des Rationalismus, den wir im ersten Kapitel dieses Aufsatzes an dem Beispiel des Optimismus aufdeckten. Sie will göttliche Geheimnisse beweisen, Glaubensgewißheiten zu empirischen, beweisbaren Wissensgegenständen machen. Dieser Versuch, zeigten wir, muß mißlingen, und die Aufklärung selbst hat in ihrer eigenen Konsequenz, in ihrer philosophischen Krönung, dem Kritizismus Kants, diesen Irrweg endgiltig aufgedeckt — auch ein Zeugnis von der wunderbaren Lenkung der Welt- und Geistesgeschichte durch die göttliche Vorsehung.

---

[1]) „Die Rätsel der Theodizee werden so milder, denn was in Natur und Geschichte uns umgibt, ist nicht unmittelbar aus der Hand der ewigen Weisheit, sondern zunächst Produkt der werdenden, strebenden Welt, die, was als ewiger Gedanke und Ziel in ihr angelegt ist, erst allmählich und fehlend und irrend erreicht. Wir sehen die Unzulänglichkeiten im geschichtlichen Verlauf der Dinge; aber wenn wir sie tadeln, sehen wir nicht, daß Werden und Selbstverwirklichung und Freiheit preiswürdiger ist als Fertiggeschaffenes, des Selbsthandelns entbehrendes Sein." (Grünberg S. 29. Gott, Übel und Welt.)

Die neuere christozentrische Katechismuserklärung hat nun erkannt, daß der 1. Artikel nur vom 2. und 3. aus richtig zu verstehen ist. Man kann den Vorsehungsglauben, der uns von Furcht und Sorge erlöst, nicht trennen von dem Versöhnungsglauben, der uns von der Schuld erlöst. Vielmehr ist der Vorsehungsglaube eine Frucht des Glaubens an den gnädigen Gott, an das Erlösungswerk Christi. Besieht man nun den Satz von der Behütung vor allem Übel in diesem Lichte, so erscheint sein Sinn sofort als ein ganz anderer. Dann ist von der Aufhebung des empirischen Übels, von der Zusicherung eines schmerzlosen Daseins und ungetrübten Wohlseins keine Rede mehr. Dann wird das Übel in seinem tiefen seelengefährdenden sittlichen Sinn verstanden und jener Satz mit der 6. Bitte des Vaterunsers in Parallele gesetzt. Der Glaube, Gott bewahrt mich vor allem Übel, bedeutet dann die Gewißheit, daß Gott mir gnädig ist und meine Seele errettet, mir durch alle Anstöße hindurch zum Heil und Leben verhilft; daß ich mit meinem ganzen Leben unter dem guten und gnädigen Gotteswillen stehe.

Sodann darf nicht übersehen werden, daß mit diesem Lutherschen Glaubensbekenntnis gar keine allgemeingiltige, für jedermann irgendwie nachweisbare Wahrheit behauptet wird; vielmehr ist es ein rein subjektives Glaubensbekenntnis: Ich glaube, daß mich Gott geschaffen hat und mich erhält, daß er mich vor allem Übel behütet ꝛc. Er behütet also nicht einen jeden vor allem Übel, sondern mich, der ich das glaube und zwar nur in dem Maße, als ich glaube. Als 1871 Chikago durch einen Brand vernichtet wurde, schrieb ein reicher Mann, dem seine gesamte Habe verbrannt war, folgendes: „Gestern war ich noch ein reicher Mann, heute bin ich arm. Das mag gut sein. Das Glück machte mich weltlich, meine Söhne leichtfertig, meine Frau und Töchter stolz. Jetzt müssen wir an die Arbeit gehen, und wir werden bessere und ernstere Menschen werden." Er hatte sich also sofort aus dem Verlust das Gute genommen; ihm war es kein Übel mehr. Andere dagegen werden an dem gleichen Übel so schwer zu tragen gehabt haben, daß es für sie zum Bösen, zum Ärgernis, zum Verderben wurde. Dasselbe Ereignis macht auf verschiedene Leute verschiedenen Eindruck. Es ist einmal so: nicht die äußeren Dinge, die „Verhältnisse" sind es, die unser Glück oder Unglück bedeuten und bereiten; sondern wie wir uns innerlich dazu stellen, was wir daraus machen, das entscheidet über Heil oder Unheil.

2. Dieser Leitgedanke, daß alles auf die Innenseite der Dinge ankommt, und daß der geistige Gehalt aller Geschehnisse das Entscheidende ist, ja daß der Geist selbst die allein wahrhafte Wirklichkeit ist, an die wir uns letztlich zu halten haben gegenüber der ganzen vergänglichen Erschei-

nungswelt, das ist den Kindern allerdings nur schwer, nur ahnungsweise deutlich zu machen. Denn als Kinder leben sie ja eben durchaus noch im Sichtbaren und Sinnlichen. Die Übermacht der von außen ihnen zuströmenden, auf sie eindringenden Eindrücke und Erfahrungen ist noch zu groß. Die Relativität der ganzen sichtbaren Welt ist ihnen eine fernliegende Abstraktion.

Dennoch haben wir sehr starke und auch für den Unterricht brauchbare Beweisstücke, ihnen die Wesentlichkeit und Kraft der Innenwelt nahe zu bringen. In der Gegenwart vor allem das Dasein und die innere Bildung einer Helen Keller. Sie ist von Gott unserm materialistischen Geschlecht als ein unmittelbar überführendes lebendiges Denkmal der Überlegenheit des Geistes über das Stoffliche vor Augen gestellt. Der beiden wichtigsten Vermittler mit der Außenwelt, des Auges und Gehörs, beraubt, baut sich ihre Seele dennoch ein wunderbar feines und reiches Geistesleben auf, hoch erhaben über dem kümmerlichen Denk- und Gemütsvorrat des großen Haufens; ja, sie lehrt uns Sinnenmenschen in vielen Beziehungen die Dinge erst neu, mit innerem Auge sehen und mit Geistesfingern begreifen. Sie sagt z. B.: „Der Mensch sieht in sich selber hinein und findet mit der Zeit das Maß und die Bedeutung des Weltalls." (Helen Keller, Meine Welt S. 86.) Besonders aber ist sie ein lebensvoller Beweis dafür, daß man äußerlich in denkbar größtes Unglück getaucht und dennoch tief glücklich, voll sonnigen „Optimismus" sein kann, worüber sie uns ein so tröstliches, beschämendes Büchlein geschrieben. Dies Leben haben wir den Kindern als eine in unser Leben hineinragende Realität eindrücklich zu machen, und sie werden vor der Oberflächlichkeit des Urteilens nach bloß sinnlicher Anschauung, nach dem „was vor Augen ist," für immer bewahrt sein. Haben alle Vorgänge nach Fechner ihre „Tages"- und ihre „Nachtansicht", so lernen die Schüler an Helen Keller, wie es lediglich auf uns ankommt, welche der beiden Ansichten wir uns innerlich erwählen und aneignen. Nirgends haben sie also ein schöneres Paradigma für das „vor allem Übel behütet und bewahret" als an der gesegneten Taubblinden.

3. Mit diesem Leitmotiv von der Wesentlichkeit der Geisteswelt verbindet sich nun unmittelbar auch der Blick „aufs Ende," auf das große Ziel der Weltentwicklung und des Einzeldaseins, das Reich Gottes. Oder es ist dies vielmehr nur die andere Seite derselben Betrachtung: Die Welt des Geistes ist der Inbegriff des Wesens der Dinge; und diese Geisteswelt ist nach Herkunft und Ziel eben Gottes Welt, und alles Menschenleben soll sich schließlich organisieren auf diesen höchsten Zweck der göttlichen Bestimmung hin, auf das Reich Gottes, das ewige Leben.

Im Reich Gottes, haben die Schüler schon an zahlreichen biblischen Geschichten wie bei Abraham, Joseph, Moses, Petrus und Paulus erkannt, gelten andere Maßstäbe der Wertschätzung als in der Sinnenwelt. Da ist Hoheit und Niedrigkeit, Knechtschaft und Freiheit, Leben und Tod oft umgekehrt zu verstehen als in der dumpfen Gewohnheit des bloß natürlichen Daseins.[1]) Da erweitert sich der allgemeine Horizont und vertieft sich der Einblick in das Wesen der Dinge. Auch junge Christen lernen im geistigen Umgang mit Gottesmenschen ihre Seelen über das bloß Diesseitige erheben und teilzunehmen an den Wirklichkeiten der oberen Welt. Dadurch verliert sich denn bald auch von selbst der Anstoß an der Auffassung, daß dem Übel nicht bloß eine gute Seite abgewonnen werden kann, — was ja schon eine heidnische Klugheit fertig bringt, — sondern daß das Übel tatsächlich aufhört, Übel zu sein und sich in Wohltat wandelt, sobald man es aus der Vaterhand Gottes entgegennimmt. „Sollte ich den Kelch nicht trinken, den mir mein Vater gegeben hat?" Damit ist denn auch das Verständnis gegeben für die Tatsache, daß gerade die Gottesmenschen, die am meisten Unheil erlitten, am zuversichtlichsten ihr erfahrungsmäßiges Vertrauen auf Gottes Vaterführung ausgesprochen haben von Paulus an bis auf Paul Gerhardt, Flemming („Ich traue seiner Gnaden, die mich vor allem Schaden, vor allem Übel schützt"), Tersteegen und Fürstin Reuß („Das Jahr geht still zu Ende").

Faßt man alle diese Zeugnisse recht persönlich, als Ausdruck wirklicher Erlebnisse der Vaterhuld Gottes und seiner Wohltaten, so wird es auch dem empfänglichen Kinderherzen immer größer und eindrücklicher werden, was es heißt, das ganze Leben im Licht des Reiches Gottes, der Ewigkeit betrachten und an der Gewißheit sich furchtlos und sieghaft aufzurichten: „Was Gott tut, das ist wohlgetan."

Zum abschließenden Rechenunterricht auf der Oberstufe.

Von Rektor Greef in Elberfeld.

Es ist früher schon in diesen Blättern ausgeführt worden, daß der mangelhafte Erfolg unseres Schulrechnens weniger in der fehlenden rechnerischen Fertigkeit in den Operationen mit reinen Zahlen als in der Unfähigkeit begründet ist, die Verhältnisse des wirklichen Lebens rechnerisch

[1]) „Es gehört nun einmal zum Wesen der Religion und besonders der christlichen, daß sie gemessen an der sinnlichen Erfahrung und dem exakten Wissen, paradox ist und dem äußeren Tatbestand der Dinge oft geradezu ins Gesicht schlägt." Harnack, Das Wesen des Christentums 144.

aufzufassen. Darum erwächst dem abschließenden Rechenunterricht der Oberstufe eine doppelte Aufgabe. Er muß mit den wirtschaftlichen Verhältnissen bekannt machen und sodann die Schüler befähigen, die wichtigsten Lebens- und Arbeitsgebiete des Menschen in einfachen, möglichst selbständig gebildeten Aufgaben zu durchdringen.

Solange wir nicht — wie in München — einen abschließenden heimatkundlichen Unterricht auf volkswirtschaftlicher Grundlage auf der Oberstufe haben, muß es der Rechenunterricht — auch um seiner selbst willen — übernehmen, mit den einfachsten wirtschaftlichen Verhältnissen, in denen der Schüler zu leben und zu wirken berufen ist, bekannt zu machen. Das wird manchen Leser erschrecken, zum mindesten bedenklich machen. Die ohnehin überlastete Rechenstunde soll noch eine weitere Arbeit leisten? Es ist ja jetzt schon kaum möglich, alle Aufgaben aller Rechenabschnitte des Oberklassen-Rechenheftes gründlich durchzuarbeiten, wie es der gewissenhafte Lehrer erstrebt und oft nur mit Aufbietung des letzten Hauches von Mann und Roß erreicht. Und doch wird ein wirklicher und dauernder Erfolg immer fraglicher. Man kommt zu der Einsicht, daß das Aufgabenmaterial je nach Lage der besonderen Schulverhältnisse mehr oder weniger gekürzt und Zeit gewonnen werden muß zu einer besonnenen, ruhigen und wirklich vertiefenden Durcharbeitung. Diese Auffassung wird heute von allen in der praktischen Arbeit der Oberstufe stehenden Schulmännern geteilt. Und kaum ist man im Begriff, dem abschließenden Rechenunterricht die nötige Entlastung zu verschaffen, da sinnt man schon wieder auf neuen Rechenstoff, auf Belastung mit neuem Aufgabenmaterial.

Wenn man die Frage, was für unsere ins Leben tretenden Schulkinder wichtiger ist, ein allseitiges und gründliches abschnittsweises Durcharbeiten der sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten oder die Bekanntschaft mit einem durchaus elementar gehaltenen Rechenstoff aus dem Teil des wirtschaftlichen Lebens, in dem der Schüler wirklich steht, gründlich erwogen und im Sinne einer gänzlichen Umgestaltung unserer Oberstufen-Rechenhefte beantwortet hat, dann werden diese Überlegungen auch zu der Erkenntnis führen, daß die Stoffanordnung dieser Rechenhefte weit mehr, als es bislang geschehen ist, von rein sachlichen und weniger von rechentechnischen Grundsätzen aus geschehen muß.

Im Rechenunterricht der Unter- und Mittelstufe ist die reine Zahl und die Operation mit ihr, also die rechnerische Technik und Übung das für den Aufbau der Aufgabengruppen leitende Prinzip. Nicht so auf der Oberstufe. Hier sollten vielmehr die sachlichen Gesichtspunkte entscheidend sein. Solange das nicht geschieht, werden wir die oft erstaunliche, ja erschreckende Unbeholfenheit unserer Schüler, selbst der guten Rechner, nicht

überwinden, welche sich wohl immer zeigt, wenn einmal „außer der Rechenbuch-Reihe" etwa in einer Realienstunde Anlaß zu einer Berechnung gegeben wird, weil die Kraft des Schülers sich dann in der Überwindung der Schwierigkeiten verzehrt, die das Neue bietet, das dem Sachlichen anhaftet. Dann noch die für die Rechnung nötigen Voraussetzungen und Schlüsse selbst zu schaffen, geht über die ungeübte Kraft hinaus.

In welchen Sachgebieten soll nun das praktische Leben dem Schüler rechnerisch nahe treten, daß er in der Übung der schnellen Erfassung der für die verlangte Berechnung wichtigen Gesichtspunkte die nötige Kraft gewinnt, die bislang sich zeigenden Schwierigkeiten zu überwinden? Es würde sich empfehlen, den Rechenunterricht der Oberstufe an Aufgaben anzuschließen, die sich etwa beziehen

a) auf Haus und Schule (hauswirtschaftliches Rechen, Sachrechnen aus den Realien),

b) auf die dem Schüler verständlichen und für sein Fortkommen wichtigen Einrichtungen im Leben seiner heimatlichen Gemeinde,

c) auf die bedeutsamsten Erscheinungen aus dem Landes- und Weltverkehr.

Eine derartige Stoffauswahl beachtet die Wichtigkeit der wechselseitigen Unterstützung zwischen dem Rechenunterricht und den übrigen Fächern und gibt dem Schulrechnen eine praktische und dauernde Bedeutung.

Dadurch würde der doppelte Vorteil erreicht, daß wir einmal statt sachlich zerrissenen Aufgabenmaterials zu wirklich geschlossenen Sachgebieten kommen, — eine Forderung, die fast Jubiläumsalter hat, — und daß sodann Anlaß, ja Nötigung zur Einführung in die wichtigsten Gebiete der Wirtschaftskunde in einfacher elementarer Form gegeben würde. Zur vorläufigen Abwehr mancher hier möglichen sachlichen und methodischen Bedenken weise ich zur Illustration dieser Forderung auf die Gliederung der Rechenabschnitte im letzten Heft des Hartmannschen Rechenwerkes hin.

In der vorgeschlagenen Anordnung des Stoffes weitet sich allmählich das rechnerisch und sachlich bearbeitete Stoffgebiet zu einer einfachen Wirtschaftskunde.

Es braucht kaum hervorgehoben zu werden, daß sich die notwendig werdenden sachlichen Besprechungen auf ein durchaus geringes Maß beschränken müssen, und daß es erwünscht ist, wenn sie in kurzen Merksätzen auslaufen, die im Rechenbuch selbst ihre Festlegung finden.

Wenn sich die Aufgaben des abschließenden Rechenheftes auf die einfachsten und wichtigsten wirtschaftlichen Verhältnisse beschränken, und wenn man versucht, alle die vielen noch immer in den gangbarsten Rechenwerken vorkommenden Aufgaben aus den sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten,

die niemals praktische Verwendung im Leben des Schülers finden, und die nur wegen der zugrunde liegenden Rechenoperation Aufnahme gefunden haben, auszuscheiden und den Rest der unentbehrlichen Aufgaben in dieser oben vorgeschlagenen Anordnung unterzubringen, dann wird man eher von einer Stoffvereinfachung als Mehrbelastung reden können.

Dagegen würden dann in dieser Anordnung die Aufgaben in gemischter Folge als Prozent-, Mischungs-, Durchschnitts- oder Schlußrechnung auftreten und dem oft so störend empfundenen Rechenmechanismus entgegenwirken, während die eigentliche Rechenfertigkeit in ständigen kurzen Wiederholungsübungen am Anfange jeder Rechenstunde nichts von ihrer Geläufigkeit einbüßen würde.

Der zweite, schon oben erwähnte Übelstand, daß unsere Schüler wohl aus dem Schulbuche zu rechnen, nicht aber die im wirklichen Leben notwendig werdenden Berechnungen auszuführen verstehen, weist darauf hin, daß zu selbständigen Aufgabenbildungen Anlaß und Anleitung gegeben werden muß. Während auf früheren Stufen alle zu einer Aufgabe nötigen Bedingungen in sachlicher Hinsicht und im Zahlenmaterial gegeben wurden, soll der Schüler im abschließenden Rechenunterricht angehalten werden, die zur Bildung der Aufgaben erforderlichen Voraussetzungen nach Möglichkeit selbst zu schaffen. Dadurch muß er (aber auch der Lehrer) sich vertraut machen mit den Lebensverhältnissen, in welche er voraussichtlich später gestellt wird.

In der nachfolgenden, in mehrjähriger Durcharbeitung in einer Mädchen-Volksschulklasse erprobten Aufgabengruppe ist der Versuch gemacht, den oben ausgeführten methodischen Anforderungen zu entsprechen.

Diese Aufgaben über das hauswirtschaftliche Rechnen behandeln nach einem einführenden allgemeinen Teil die einzelnen hauswirtschaftlichen Bedürfnisse: Wohnung, Ernährung, Kleidung, Heizung und Beleuchtung, Nebenausgaben.

Aus jedem Abschnitt sind nur einige der vielen hier möglichen Aufgaben gegeben, im übrigen ist auf die naheliegendsten Stoffgebiete hingewiesen.

I. Allgemeines.

Aufgabe: Eine Familie — 2 Kinder — mit 26 ℳ Wocheneinkommen gibt jährlich — 50 Wochen — für Wohnung 180 ℳ, für Ernährung 660 ℳ, für Kleidung 150 ℳ, für Heizung und Beleuchtung 75 ℳ, für Steuern und Kassenbeiträge 50 ℳ, und für kleinere Posten (Gesundheit, Unterhaltung) 40 ℳ aus.

a) Wieviel ist für die einzelnen Bedürfnisse durchschnittlich wöchentlich in Ansatz zu bringen?

b) Welche Prozentsätze ergeben sich für die genannten Bedürfnisse? Merke diese Zahlen!

c) Wieviel wird jährlich erspart?
d) Fertige nach deinen Beobachtungen eine Jahresübersicht der genannten Hauptausgaben an bei einer Familie mit 4 Kindern und einem Jahreseinkommen von 1800 *M*!
e) Stelle die Abweichungen gegen Aufgabe 1 fest und begründe sie!
f) Durch welche Umstände können die Ersparnisse gemehrt oder gemindert werden?
g) Stelle die wöchentlichen (jährlichen) Haupt-Ausgaben zusammen für eine Familie mit 6 Kindern, Wochenlohn 33 *M*!
h) An welchen Stellen der 1. Zusammenstellung sind Änderungen vorzunehmen, wenn 1. viele (4—7) Kinder vorhanden sind, 2. erwachsene Kinder oder die Mutter mitverdienen, 3. Alte oder Kranke zum Haushalt gehören?

Aufgabe: Eine Famile (3 Kinder) legt wöchentlich 4,50 *M* für Miete zurück. Wie groß müßten nach den Sätzen der vorigen Aufgabe
a) das wöchentliche Einkommen,
b) die jährlichen Ausgaben für Ernährung, Kleidung usw. sein?
Bilde ähnliche Aufgaben über dir bekannte Verhältnisse nach gemeinsamer Feststellung des Einkommens und der Kinderzahl.

Merksätze: Teile deine Mittel vorsichtig ein!
Suche nicht an dem zu sparen, was für hinreichende Ernährung und gute Wohnung verwandt werden muß!

II. Die hauswirtschaftlichen Bedürfnisse.

A) Die Wohnung.

Zur Besprechung: Anforderungen an eine gute Wohnung. Größe, Lage, Verteilung der Räume; Ordnung, Reinlichkeit, Schmuck in der Wohnung. Der Mietvertrag. Die Miete in der Klein-, Mittel- und Großstadt, in den verschiedenen Stadtvierteln, Straßen, Stockwerken.

Aufgabe: Das Jahreseinkommen einer Familie beträgt 1500 *M*.
Sie darf bei 1 Kinde etwa 15%, bei 2 Kindern 16%,
„ 3 Kindern „ 17%, „ 4 „ 18%,
„ 5 „ „ 19%, bei größerer Kinderzahl höchstens 20% der Einnahmen für Miete aufwenden. Zu welchen Sätzen kann sie bei 1 Kinde (2—5) eine Wohnung mieten?
Bilde Aufgaben mit andern Lohnsätzen!

Aufgabe: Eine Familie — 4 Kinder — verwohnt 270 *M*. Wie groß muß das Jahres- (Wochen)-Einkommen sein? Wieviel Miete ist vierteljährlich, monatlich zu zahlen, wöchentlich zurückzulegen?
Aufgaben bilden.

Aufgabe: Das Einkommen einer kleinen Familie (1 Kind) beträgt wöchentlich 36 M. Sie hat Gelegenheit, ein ganzes Stockwek zu 440 *M* zu mieten.
a) Um wieviel übersteigt der Mietpreis den in diesem Falle angenommenen Satz? Die Familie vermietet ein möbliertes Zimmer für 28 *M* monatlich.
b) Welcher Nutzen ergibt sich, wenn als Verzinsungssumme für Anschaffung der Möbel und für ihren Verschleiß 27 *M*, für Bedienung und Reinigung 26 *M* und für Auslagen zum Frühstück jährlich 72 *M* anzusetzen sind? (Nachprobe dieses Anschlages!)
c) Welcher Schade kann auch eintreten? (2, 5 Monate unvermietet.)

Aufgabe: Ein Dienstmädchen hat in seinem 15. J. 40 *M*, in seinem 16. J. 75 *M*
„ 17. „ 80 „ „ „ 18. „ 110 „
„ 19. „ 135 „ „ „ 20. „ 150 „
„ 21. „ 150 „ „ „ 22. „ 120 „
„ 23. „ 155 „ erspart.

Nach vollendetem 23. Jahre gründet es einen eigenen Hausstand.

a) Wie groß ist sein Sparkassen-Guthaben mit Zinseszins zu 4%?

b) Mache einen Kostenanschlag 1. für Ausstattung einer Küche, welche zugleich als Wohnzimmer dienen soll, und einer Schlafstube; 2. für beide Zimmer unter der Voraussetzung, daß die Möbel des Schlafzimmers von den Eltern und das Küchengeschirr von Verwandten geschenkt werden.

c) Wieviel könnte für Schmuck (Aufzählen mit Preisangabe) erübrigt werden?

d) Wieviel kann dann noch die sparsame Braut in der Sparkasse als Notgroschen belassen?

Merke: Zuerst das Notwendige, dann das Angenehme, niemals das Überflüssige!

Hier läßt sich eine Aufgabe über den Einkauf des Mobiliars in einem Abzahlungs-Geschäft anschließen mit dem Merksatz: Borgen macht Sorgen; Hüte dich vor den ersten Schulden!

Dann wird die Wohnungseinrichtung versichert. Bemerkungen über Feuerversicherungs-Anstalten, ihre Arten, Prämiensätze bei kurz- und langfristigen Abschlüssen. Aufgabenbildung.

Ferner mögen Aufgaben folgen, welche die Wirkung einer Mietsteigerung, die Kosten eines Umzuges, die Ausgaben in der neuen Wohnung, den möglichen Gewinn und Verlust des Hausbesitzers klar machen.

Merke: Das Schlafzimmer sei das sonnigste Zimmer der Wohnung. Vermeide die sogenannte beste Stube!

B) Die Ernährung.

Zur Besprechung: Nach der Größe der Familie schwanken die für die Ernährung nötigen Ausgaben zwischen 33⅓ und 66⅔% des Gesamt-Einkommens. Besprechung einer einfachen Nahrungsmittel-Tabelle. Zusammenstellung der gehaltreichsten und zugleich billigsten Nahrungsmittel. Die Gewürze. Die Genußmittel. Einkauf, die häufigsten Verfälschungen, Aufbewahrung, Verwendung der Nahrungsmittel.

Aufgabe: Eine kleine Familie (Mann, Frau, 1 Kind) hat eine Wocheneinnahme von 24 *M*.

a) Wieviel darf sie wöchentlich, jährlich für Ernährung ausgeben?

b) Bestimme diesen Posten bei andern Wochenlöhnen!

c) Bilde eine stufenmäßige Erhöhung dieser Ausgabe bis zu 66⅔%, wenn bis 6 Kinder vorhanden sind! (Lohn: 26, 27, 30, 32, 33 *M*)!

Aufgabe: In einem großen Haushalt — 8 Personen — gebraucht die Hausfrau jährlich 1050 *M* Wirtschaftsgeld.

a) Wie groß muß die Jahres-, Wocheneinnahme mindestens sein?

b) Wieviel wird wöchentlich durchschnittlich für die Ernährung ausgegeben?

c) Verteile diese Summe auf die hierfür nötigen Einkäufe einer Woche!

Aufgabe: Frau E. gibt durchschnittlich wöchentlich 14,50 *M* für die Ernährung aus. Das Vierteljahrsgehalt des Mannes beträgt 450 *M*.

Frau F. gebraucht durchschnittlich 4 *M* weniger in der Woche; ihr Mann verdient wöchentlich 31,50 *M*. Beide Familien haben je 1 kleines Kind. Welche Frau wirtschaftet richtig?

Beim Metzger.

Zur Besprechung: Die Schlachttiere. Kennzeichen des guten Fleisches; billige, teure Fleischsorten; Namen einzelner Stücke. Fleisch- und Pflanzennahrung. Die wichtigsten Wurstsorten. Wurstvergiftung.

Aufgabe: Rindfleisch stieg in den beiden letzten Jahren von 75 Pf. auf 80 Pf.
Schweinefleisch „ „ „ „ „ „ 70 „ „ 80 „.
Vervollständige diese Aufstellung!

a) Wieviel % beträgt im einzelnen Falle, durchschnittlich der Aufschlag?

b) Stelle für eine kleine, mittlere und große Familie (1—2) (3—4) (5 und mehr Kinder) den wöchentlichen Fleischbedarf zusammen!

c) Wieviel beträgt die wöchentliche, jährliche Mehrausgabe durch die Preissteigerung nach diesen 3 Zusammenstellungen?

Aufgabe: Eine Frau verlangt 1 kg Rindfleisch zu 1,60 *M*. Der Metzger sagt, es sei für 25 Pfg. mehr. Beim Nachwiegen zu Hause ergibt sich ein Mehrgewicht von 100 g. Aufgabe!

Aufgabe: Der Metzger liefert in einen Haushalt 1¼ kg Suppenfleisch. Auf der Küchenwage wird festgestellt, daß die zugegebenen Knochen 210 g wiegen.

Ist die Hausfrau gut bedient worden, wenn für Knochen 12½ % des Gesamtgewichts anzusetzen sind?[1])

Merke: Eine gute Küchenwage hilft haushalten.

Unter Zugrundelegung einer einfachen Tabelle über die Zusammensetzung des täglichen Nahrungsbedarfes nach Eiweiß, Fett, Kohlehydrate für die verschiedenen Altersstufen lassen sich Aufgaben wie die nachfolgenden stellen:

Wieviel g Eiweiß, Fett usw. müssen in der täglichen Nahrung einer nach Kopfzahl und Alter der Mitglieder bestimmten Familie enthalten sein?

Wieviel Rindfleisch müßten die einzelnen Personen täglich erhalten, wenn durch die Fleischnahrung ¼ des Eiweißbedarfs gedeckt werden sollte?

Wieviel an andern Fleischsorten?

Wurde der Bedarf gedeckt, wenn statt des Fleisches an einem Tage 650 g Leberwurst und 500 g Blutwurst gegeben wurden?

Beim Bäcker.

Zur Besprechung: Mehl, Brot.

Zusammenstellung von Wochenrechnungen über Backwaren.

Aufgaben über die Nährwerte in den Mehl- und Gebäckarten, über Hausgebäck und Ladenwaren.

Ähnliche Aufgabengruppen lassen sich unter Benutzung entsprechender Angaben der Schüler bilden über die Einkäufe beim Kolonialwaren-Händler, auf dem Markte, beim Milchhändler usw.

---

[1]) Vorschriften der Militärverwaltung: Knochenbeilage bei Rindfleisch nicht über 11 %, Hammelfleisch 3 %, Schweinefleisch 9 %.

Den Schluß mögen Berechnungen über die Auslagen für einzelne Mahlzeiten in verschieden großen Familien und die erste Anlage eines Wirtschaftsbuches — soweit die Ausgaben für die Ernährung in Betracht kommen — bilden.

C) Die Kleidung.

Aufgabe: Eine Familie — 2 Erwachsene und 3 Kinder — mit 33 M. Wocheneinnahme verbraucht im Jahre für Kleidung 340 M., für Nahrung 720 M. und für die Wohnung 270 M. In welchen Stücken wurden die früher aufgestellten Regeln nicht befolgt?

Durch Bildung weiterer Aufgaben können die Schwankungen im Prozentsatz der Ausgaben für die Kleidung festgesetzt werden.

Die Aufgaben dieses Abschnittes behandeln die Überkleidung, die baumwollene und wollene Unterkleidung, die Wäsche und das Schuhwerk. In einer zusammenfassenden Schlußaufgabe wird der Wert ermittelt, zu dem der Inhalt eines Kleiderschrankes einer Familie (Angaben) versichert werden muß.

D) Heizung und Beleuchtung.

Zur Besprechung: Heizungsmaterial, Beleuchtungsstoffe. Vorsichtsmaßregeln für die Hantierung mit Feuer und Licht.

Die Aufgaben dieser Gruppe beziehen sich auf den Einkauf der Materialien für Heizung und Beleuchtung. Wochen-, Jahresbeträge, Unterschied zwischen Sommer- und Winterhalbjahr, zwischen Groß- und Kleineinkauf, zwischen Gas-, Petrol- und Kohlenheizung, zwischen Gas- und Ölbeleuchtung usw.

Nachdem noch die im einfachen Haushalt vorkommenden wichtigsten Nebenausgaben eine kurze zahlenmäßige Beleuchtung erfahren haben, kann man die Schüler zur Führung eines allgemein gehaltenen Wirtschaftsbuches anleiten.

Der Eingliederung derartiger Aufgaben in den Rechenstoff des letzten Schuljahres oder — da es sich nicht um wesentlich neuen Rechenstoff handelt — der Umgestaltung des Schülerbuches nach dem angedeuteten Muster können nun mancherlei Bedenken entgegengestellt werden. Man kann der Meinung sein, daß hier in das Stoffgebiet der Fortbildungsschule schon hinübergegriffen werde. Nun besteht zwar vorläufig noch keine obligatorische Weiterbildung für die schulentlassene weibliche Jugend. Aber auch unter Voraussetzung einer solchen Fortbildungsgelegenheit muß das Schulrechnen ein so wichtiges, naheliegendes und rechnerisch leicht erschließbares Gebiet wie die Hauswirtschaft mehr als bisher im Zusammenhange und nach wirtschaftskundlichen — also sachlichen — Grundsätzen zu bearbeiten suchen.

Ferner mag man im Zweifel sein, ob ein derartiger Rechenabschnitt auch für gemischte Klassen oder gar für Knabenabteilungen paßt. Eine praktische Probe hat diese Befürchtungen beseitigt. Im übrigen könnten ja aus dem angedeuteten Aufgabenmaterial die für Knaben wichtigen Gruppen herausgenommen werden. Wenn das Rechenbuch nicht einmal entscheidend zu sein braucht für den Lehrgang, dann erst recht nicht für den größeren oder geringeren Umfang des Lehrstoffes. So will auch der

Abschnitt über das hauswirtschaftliche Rechnen als eine Stoff- und Aufgabensammlung angesehen sein, aus welcher den jeweiligen Verhältnissen entsprechend ausgewählt werden mag. Weit mehr, als es gewöhnlich geschieht, sollte überhaupt das Rechenbuch als ein bloßes Hilfsmittel des Unterrichts angesehen werden. Niemals aber darf der Lehrer ein Knecht des Schülerbuches werden.

Damit würde auch das Bedenken zurückgewiesen sein, nach welchem durch Anordnung des abschließenden Rechenunterrichts nach wirtschaftskundlichen Gesichtspunkten eine Überlastung mit Rechenstoff zu befürchten wäre.

Weit beachtenswerter erscheint es, daß die den angeführten Aufgaben zugrunde liegenden Verhältnisse durchweg dem Leben der Großstadt entnommen sind. Es wird jedoch dem Lehrer aus einem Bezirk mit anders gearteten Verhältnissen nicht schwer fallen, entsprechende Abänderungen vorzunehmen, oder unter Mitwirkung seiner Schüler neues Aufgabenmaterial zu beschaffen; denn gerade auf diesem Gebiet liegt eine Fülle des Stoffes vor, an dessen weiser Beschränkung sich gerade das pädagogische Geschick des Lehrers zu bekunden hat.

Das würde allerdings der Meinung vom Rechenunterricht widerstreiten, nach welcher man ihn für das bequemste Fach hält, weil ihm ja ein Schülerbuch zugrunde liegt, das den methodisch wohlgeordneten Stoff in fertigem Zuschnitt enthält. Wer dem abschließenden Rechenunterricht ein wirtschaftskundliches Gepräge geben will, hat viel zu sammeln und zu sichten.

Dagegen muß zugegeben werden, daß die Einheitlichkeit eines Schülerbuches, das seine Art als reines Rechenwerk bis in den letzten Teil hinein beibehalten will, durch Einfügung von Besprechstoffen und Merksätzen der angeführten Art gestört und auch der Unterrichtsstunde selbst durch derartige Erörterungen der Charakter der Rechenstunde im hergebrachten Sinne je und dann mehr oder weniger genommen wird. Ob hier das Richtige getroffen ist, kann nur nach einer gründlichen Überlegung über den Zweck des Volksschulrechnens, über die Forderungen, die an eine methodisch richtige Auswahl des Rechenstoffes zu stellen sind, sowie auch über die Ziele einer sozial gerichteten Pädagogik entschieden werden.

Was nun die jeweilige selbsttätige Bildung von Aufgaben durch den Schüler angeht, so erwächst dadurch dem Lehrer allerdings mancherlei Arbeit, die aber höchst fruchtbar und erfreulich wird, wenn er es an der nötigen Anleitung nicht fehlen läßt.

Auch die zunächst schwierige Kontrolle derartiger Schülerarbeiten wird sich recht bald vereinfachen.

Dagegen hat eine zusammenhängende rechnerische und sachliche Behandlung eines solchen mit dem häuslichen Leben in unmittelbarem Zusammenhang stehenden Gebietes den großen Vorteil, daß der Schüler mit einem nachhaltigen und tiefgehenden Interesse arbeitet, einem Interesse, in welches auch das Elternhaus mit hineinbezogen wird, daß der Erfolg des Unterrichts weit mehr gesichert, daß das Schülerbuch wertvoller wird und auch noch für die Schulentlassenen seine Bedeutung behält.

E. Gr.

Zur Geschichte des Schulwesens. ⊕ Biographien. Korrespondenzen. ⊕ ⊕

II. Abteilung.

Lehrproben. ⊕ ⊕ ⊕ Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Der XVI. Deutsche Evangelische Schulkongreß in Elberfeld vom 1.–4. Juni 1909.

Von C. Schmell.

I.

Mit dem diesjährigen Kongreß war die Tagung der 12. Vertreterversammlung des „Verbandes deutscher evangelischer Schul- und Lehrervereine" verbunden. Sie begann am Vormittag des 1. Juni und konnte an diesem Tage nicht alle Gegenstände der reichen Tagesordnung erledigen, so daß am nächsten Tage noch eine besondere Versammlung der „Witwen- und Waisenhilfe" angesetzt werden mußte.

Der Vorsitzende, Hauptlehrer Hogeweg-Mülheim (Broich), leitete zum letzten Male die Verhandlungen, da er wegen seines hohen Alters den Vorsitz niederlegen mußte. Er konnte in seinem Bericht die erfreuliche Mitteilung machen, daß z. Z. dem Verbande 18 Zweigvereine angehören und die Zahl der Mitglieder von 3340 im vorigen Jahre auf 4406 gestiegen ist. Von den angeschlossenen Vereinen und Verbänden, unter denen unser „Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde" mit über 1200, der „Evang. Lehrerbund" mit 800, der „Verein evang. Lehrer" in Württemberg mit 665 und der „Evang. Schulverein" in Bayern mit 429 Mitgliedern die stärksten sind, waren alle (bis auf drei) durch Abgesandte vertreten, so daß wir der guten Zuversicht sein dürfen, daß das z. Z. noch etwas lose Band zwischen den verschiedenen Gruppen des Verbandes allmählich fester geknüpft und durch die gemeinsame Arbeit und den vereinten Kampf ein Bollwerk für unser evangelisches Schulwesen geschaffen wird. Mit besonderer Freude wurde die Gründung des Berliner „Vereins positiv gerichteter Lehrer und Lehrerinnen" begrüßt, der es in der kurzen Zeit seines Bestehens schon auf 139 Mitglieder gebracht hat. Die Gründung eines „Vereins evang. Lehrerinnen" (Sitz Barmen) gab Anlaß zu dem Beschluß, es möge doch überall zu der Begründung von Ortsgruppen für Lehrerinnen ermuntert werden; der Verein in Barmen, dem auch

Lehrerinnen aus der Umgegend angehören, stieg bereits von 19 auf 48 Mitglieder.

Über die Tätigkeit des „Geschäftsführenden Ausschusses" erstattete Herr Rektor Ibach-Düsseldorf einen mit Beifall aufgenommenen Bericht. Die Mitglieder haben die einzelnen Verbandsgebiete unter sich verteilt, um mit den betreffenden Zweigvereinen nähere Beziehungen anknüpfen zu können. Dringend erwünscht ist es, daß von allen Seiten die Arbeit des Ausschusses unterstützt wird, dann kann die Organisation des Verbandes dadurch beträchtlich gestärkt und erweitert werden.

Auf Vorschlag von Hauptlehrer Grünweller wurden an Kultusminister Holle, Ministerialdirektor Dr. Schwartzkopf und Finanzminister v. Rheinbaben herzliche Danktelegramme aus Anlaß der Verabschiedung der Besoldungsvorlage abgesandt; von letzterem traf schon bald ein warmer Dank ein. — Den Kassenbericht erstattete Hauptlehrer Rheinen, der mit besonderer Umsicht die Arbeit des Verbandes gefördert und bereits über 50 Einzelmitglieder gewonnen hat; er empfahl die Benutzung der vom Verband bezogenen Formulare für Abschluß der Haftpflichtversicherung mit der Frankfurter Gesellschaft, da dadurch der Verbandskasse eine Prämie zugute kommt. Unter lebhafter Zustimmung wurde Herrn Rheinen für seine treue Kassenverwaltung gedankt.

Herr Achinger berichtete über die Arbeit des Preßausschusses, der sich regelmäßig monatlich, zeitweilig sogar alle 14 Tage versammelt und eine Reihe Fragen erledigt hat. Bezogen sich dieselben i. a. hauptsächlich auf das Arbeitsgebiet des „Vereins evang. Lehrer und Schulfreunde," so kann der Rahmen erweitert werden, wenn ihm aus allen Teilen Deutschlands Anregungen zugehen und seine Zusendungen wiederum in allen Vereinsblättern beachtet werden.

Die „Jugendschriftensache" behandelte Herr Langhans-Düsseldorf. Sie ist jetzt soweit geklärt, daß eine Kommission aus den Herren Langhans, Ibach, Kerner, Erler, Richtstieg (Ludwigslust) und Prof. Dr. Strack gewählt werden konnte, welche 4 Vertreter in die „Zentralstelle für Jugend- und Volkslektüre" deputieren soll; die früher bestandenen „Prüfungsausschüsse" sollen erneut in Tätigkeit treten und die Arbeit energisch in die Hand nehmen. — Bei der Vorstandswahl werden die ausscheidenden Herrn Hindrichs, Langhans und Pfr. Seiler-Ansbach wiedergewählt und an Stelle von Herrn Hogeweg Rektor Hindrichs zum ersten Vorsitzenden des Verbandes gewählt. Unter dem Ausdruck lebhaftesten Dankes ernannte man Herrn Hogeweg zum Ehrenpräses.

Aus der am nächsten Tage stattgefundenen Sitzung der „Witwen- und Waisenhilfe" sei hier gleich beigefügt, daß dem Vorstand die Aufgabe übertragen wurde, in Gemeinschaft mit dem „Geschäftsführenden Ausschuß" zu beraten, wie Leistung und Gegenleistung besser in Einklang gebracht werden könne. Bei der großen Zahl von Witwen (35) kann im nächsten Jahre die Rente nicht auf 40 M. belassen, sondern muß auf 30 M. erniedrigt werden. Der Jahresbeitrag von 4 M. bleibt bestehen.

Einstimmig wurden sodann folgende Resolutionen angenommen:

1. Gegenüber den Angriffen im preußischen Abgeordnetenhaus auf den Hauptlehrer Grünweller-Mülheim (Ruhr) erklärt die Vertreterver-

sammlung des „Verbandes ev. Schul- und Lehrervereine," daß sie Herrn Grünweller ihren wärmsten Dank ausspricht für die mannhafte Art, mit der er den radikalen Bestrebungen des Lehrers a. D. Tews auf religionsunterrichtlichem Gebiete entgegengetreten ist, daß sie seine Ausführungen als durchaus begründet ansieht und ihn ermutigt, auch fernerhin für die Erhaltung des bekenntnismäßigen Charakters des Religionsunterrichts der Volksschule nachdrücklich einzutreten.

2. Die Vertreterversammlung bedauert aufs schmerzlichste, daß im Laufe der letzten Jahre innerhalb der deutschen Lehrerschaft Strömungen hervorgetreten sind, die darauf abzielen, den Religionsunterricht der Volksschule zu beseitigen oder ihn seines biblischen Charakters zu entkleiden und damit in Gegensatz zum Bekenntnis der Kirche und des christlichen Hauses zu bringen.

Diese Erscheinung ist vornehmlich eine Folge der Bestrebungen moderner Theologen, die „liberale" Theologie auch im Lehrerstande zur weitesten Verbreitung zu bringen. Wenn diesen Bestrebungen nicht mit positiver Arbeit kräftiger als bisher entgegengetreten wird, so ist der bekenntnismäßige Charakter des Religionsunterrichts der Volksschule in absehbarer Zeit aufs ernstlichste gefährdet.

Diesen Resolutionen trat in der 3. Hauptversammlung im Anschluß an den Vortrag Grünwellers über „das christl. und modernistische Schul- und Erziehungsideal" der Schulkongreß einmütig bei.

II.

Der Kongreß begann wie auch bei seinen früheren Tagungen mit einem Eröffnungsgottesdienst, in dem Pastor Dr. Busch-Frankfurt a. M. die Festpredigt hielt im Anschluß an Joh. 10, 11; er nahm daraus das Thema: Christus das A und das O aller Erziehungsarbeit. Die gediegene Predigt, die von bedeutsamen pädagogischen Gedanken durchzogen war, hätte eine viel größere Zuhörerschar verdient.

Die Begrüßungsversammlung am Abend des 1. Juni war von den inzwischen in größerer Zahl angekommenen Kongreßbesuchern und vielen Bürgern besucht. Herr Bamberger, der sich mit den Herrn vom Ortsausschuß um die Vorbereitung des Kongresses außerordentlich verdient gemacht hatte, hieß die Versammelten aufs herzlichste willkommen, besonders die „Väter" des Kongresses, die Herren P. a. D. Zillessen, Hauptlehrer Hogeweg und Rektor a. D. Stock. Er betonte, daß sich in E. noch Tausende mit dem Kongreß eins wüßten in der Wertung der christlichen Erziehungsgrundsätze und des Wortes Gottes als des Felsens unseres Volkslebens.

Über „die Vorgänge auf dem Schulgebiete in Hamburg und Bremen" gab Rektor Götze-Hamburg einen interessanten Bericht. In beiden Städten mit ihrem reichgegliederten Schulwesen (in Hamburg gibt es nicht weniger als 160 Schulsysteme mit je 15 Klassen, 10 Hilfsschulen, 15 höhere Schulen, 5 Lehrer- und Lehrerinnenseminare und 3400 Lehrkräfte) soll der Religionsunterricht nach dem evang. luth. Bekenntnis erteilt werden, aber durch Einwirkung der radikalen Theologie ist die Lehrerschaft größtenteils auf andere Bahnen gekommen und möchte nun den Religionsunterricht entweder ganz entfernt oder wenigstens nach ihrem

eigenen Ermessen gestaltet haben. Vom „Kirchl. Verein" wurden im letzten Winter an 20 Stellen „Katechismusstunden" eingerichtet, die von 500 Schülern besucht wurden und trotz aller Anfeindungen fortgesetzt werden sollen. Im April konnte ein christl. Lyceum für Ausbildung von Lehrerinnen eröffnet werden, das bereits vollbesetzt ist. Wenn es in der letzten Zeit verhältnismäßig still geworden ist, so darf ein neues Aufleben des Kampfes bei der bevorstehenden Herausgabe eines neuen Lehrplanes erwartet werden. Für die Erhaltung des biblischen Religionsunterrichts kämpfen „Lehrerunion" (etwa 50 Mitglieder) und „Kirchl. Verein" (350 Mitglieder). In Bremen fand die radikale Strömung schon seit 1868 durch den bekannten Prediger Schwab Eingang. Die letzten Jahre ließen durch die Verbreitung der monistischen Anschauung den alten Kampf hell auflodern und in der bekannten „Denkschrift" den schärfsten Angriff auf den christl. Religionsunterricht zutage treten. Man ist dem Ansturm etwas entgegengekommen, indem man den Religionsunterricht im 1. Schuljahre abgeschafft hat, für die weiteren Jahre aber ist er geblieben.

Über die Schulkämpfe in Sachsen sprach Lehrer Schwär-Leipzig. Auch er betonte, daß dieselben aus der Verbreitung der modernrealistischen Weltanschauung und dem in Wort und Schrift geübten Einfluß der modernen Theologie hervorgegangen seien. Während der 13 000 Mitglieder zählende sächsische Lehrerverein hinter den bekannten „Zwickauer Thesen" steht, will ein kleiner Teil der Lehrerschaft an dem bibl. Religionsunterricht festhalten; auf demselben Boden stehen die Landessynode, die Direktorenkonferenz, der jetzige Landtag und auch die Königl. Regierung. Zur Bekämpfung der radikalen Bewegung hat sich ein „ev.-luth. Schulverein" gebildet, der in kurzer Zeit 800 Mitglieder aus allen Kreisen der Bevölkerung gewonnen hat und für die weitere Entwicklung der Sache von Bedeutung werden dürfte.

Landtagsabgeordneter Schrempf berichtete am nächsten Tage über die Beratung der neuen Volksschulnovelle in Württemberg, die unter lebhaften Kämpfen vor sich ging und als wichtigste Neuerungen die Einführung einer Bezirksschulaufsicht, Schaffung einer eigenen Oberschulbehörde, Herabsetzung der Klassenfrequenz von 90 auf 70, Einfügung von Turnen, Handarbeit u. a. in den Lehrplan und Festlegung der Konfessionsschule gebracht hat.

Die erste Hauptversammlung.

am 2. Juni begann nach einer kurzen Andacht mit einer langen Reihe von Begrüßungsansprachen, aus denen als besonders bemerkenswert die von dem Vertreter des Oberkirchenrats, Oberkonsistorialrats Prof. Dr. Kawerau-Berlin, des Generalsuperintendenten Umbeck-Coblenz, Bundesdirektors Stuhrmann und des Schulrats Reichert-Barmen erwähnt sein sollen. Bedeutsam war der starke Beifall, welchen die Ausführungen von Schulrat Reichert fanden, als er hervorhob, daß Barmen seine besonderen Schulvorstände bezw. Schulkommissionen für die einzelnen Systeme beibehalten und dabei die besten Erfahrungen gemacht habe; in den 13 Jahren seiner Tätigkeit in B. habe er das lebhafteste Interesse für die Schule gefunden und glaube gerade in solchem Zusammenarbeiten von Haus und

Schule die beste Bürgschaft für die Erhaltung des christlichen Charakters der Schularbeit gegeben.

Den ersten Hauptvortrag hielt der greise Vorkämpfer und Begründer des Kongresses, Pastar a. D. Zilleſſen, über das Thema: Was ist Wahrheit? In seinen am Schlusse mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Ausführungen zeigte Ref., daß Jesus Christus in die Welt kommen mußte, um den Menschen die Wahrheit zu bringen. Vorbedingung für das Erkennen der Wahrheit ist ein brennendes Verlangen nach derselben, ein aus dem Willen geborenes Suchen und Fragen.

Je nach der Welt- und Lebensanschauung wird auch die psychologische und pädagogische Auffassung und damit die Erziehungsarbeit selbst sich verschieden gestalten. Als den Gipfel pädagogischen Unverstandes muß man es bezeichnen, wenn man Kinder wie Erwachsene behandelt, ihnen die verschiedenen Religionssysteme vortragen und dann die Wahl überlassen will. Das kindliche Wesen ist zunächst in allem auf den Autoritätsglauben angelegt; mit zunehmender Reife soll es gewiß selbst sehen und prüfen, und wenn alle Erziehungsfaktoren einig sind in ihrem Wirken in Wort und Wandel im Sinne lebendigen Christenglaubens, so werden auch die heranwachsenden Kinder zu eigener innerster Glaubensüberzeugung kommen.

Die zweite Hauptversammlung am Nachmittag im „Bergischen Hause“ auf der Hardt führte wohl auf den Höhepunkt des diesmaligen Kongresses durch den vortrefflichen Vortrag des Realgymnasialdirektors Prof. Dr. Zange (Erfurt) über

die Charakterbildung auf den höheren Schulen.

War auch vieles in dem Vortrag nur für die höheren Schulen bestimmt, so war es doch für jeden Zuhörer eine Freude, den Worten eines Schulmannes aus dem akademischen Stande zu lauschen, der in seinem Amte aufgeht und mit klarem Blicke und warmem Herzen an die Erziehungsarbeit herantritt, um die besten Wege zu finden. In 19 gedruckt vorliegenden Leitsätzen waren die Gedanken des Referenten über die Aufgabe der Erziehungsschule, die Charakterbildung durch den Stoff, die Methode und die Organisation des Unterrichts, sowie durch Regierung und Zucht zusammengefaßt. Hier seien die allgemein interessierenden Gedanken kurz wiedergegeben. Hauptaufgabe jeder Erziehungsschule ist die Weckung der sittlichen Einsicht und des sittlichen Urteils. Als Hauptmittel sieht die Schule dafür zunächst den Unterricht an und zwar in allen Fächern. Besonders wirksam sind Geschichtsunterricht, die Lektüre klassischer Schriften und der Religionsunterricht, weil da die Schüler mit Persönlichkeiten in Berührung kommen, woran sich ihre Einsicht klären und die sittliche Urteilskraft stärken kann. Der Unterricht muß das Interesse der Schüler, die Liebe zur Sache, die Lust zum Wirken und Schaffen zu wecken verstehen, also nicht eine dogmatische Lehrweise anwenden. In den Gesinnungsfächern darf die Anwendung auf das eigene persönliche Leben des Schülers nicht fehlen. Wichtig ist die rechte Verteilung der Lehrstoffe, die Sorge, daß „von einer Scienz in die andere hinübergeschaut“ werden kann und die Beschränkung auf das Notwendigste. Die Charakterbildung wird durch straffe Disziplin gefördert, bei der aber allmählich der

freiwillige Gehorsam durch Inanspruchnahme der Selbstregierung der Schüler gewonnen werden muß. Dem vielfach eingerissenen Lug und Trug im Schulleben kann entgegengewirkt werden durch Maßhalten in den Anforderungen, Anerkennung der Pflichttreue bei schwachen Leistungen und Fortfall des Certierens und Locierens. Von größter Bedeutung ist das Zusammenwirken von Haus und Schule, sowie das vorbildliche Verhalten der Lehrer und Erzieher in und außer der Schule. — Der stürmische Beifall zeigte, wie sehr dieser Vortrag gefesselt hatte, und die folgende lebhafte Besprechung vertiefte diesen Eindruck. Es beteiligten sich an derselben (Leiter war Gymnasialdirektor Heilmann-Burgsteinfurt) Prof. Dr. Strack-Berlin, Prof. Dr. Eickhoff-Hamm, Direktor Reichel-Niesky, Past. Zillessen, Direktor Schmitz, Rektor Ufer-Elberfeld, Hauptlehrer Range-Remscheid. Einige Gedanken seien erwähnt: Der Ref. stellt große Anforderungen an Lehrer und Schüler, sie müssen ganz von ihrer Aufgabe erfüllt sein und arbeiten gelernt haben. Der Vortrag war ein schönes Zeugnis von der Gemeinsamkeit der Aufgaben der Erziehungsschule, mag sie sich höhere oder niedere Schule nennen. Auch selbst in dem bestgeleiteten Internat macht man die Erfahrung, welche Macht der Zeitgeist hat; von unendlichem Wert bleibt der erste Einfluß des Elternhauses. Mit Recht hat sich der Vortragende gegen die konzentr. Kreise erklärt, die Schüler dürfen nicht immer wieder denselben Stoff vorgesetzt bekommen, sie sollen merken, daß sie „weiter kommen." Wir überbürden immer noch die Schüler, auch im Religionsunterricht; scheiden wir aus, und gönnen wir mehr Zeit zur Behandlung, sonst können wir nicht zu der so notwendigen Vertiefung kommen. Leider fehlt vielfach für die Schularbeit der notwendige Resonanzboden in der Familie; Haus und Schule sind sich entfremdet. Die altbergische Schulgeschichte zeigt uns, wie es sein sollte, und darum können uns die Schriften unseres Altmeisters Dörpfeld auch heute noch die besten Wegweiser werden, wie es besser zu machen ist.

Im Volks- und Familienabend

am Schluß dieses überreich besetzten Tages stand das wichtige Thema im Mittelpunkt: Welche Gefahren drohen Ehe und Familienleben in unserer Zeit? Die Redner waren Pastor D. Hafner-Elberfeld, Prof. Dr. Eickhoff-Hamm, Oberpf. Clorius-Neubrandenburg und Hofprediger Keßler-Dresden. Die Spannung, mit der die große Zuhörerschar bis zum Schlusse aushielt, bewies, wie die Redner es verstanden, die Aufmerksamkeit zu fesseln. Es waren ernste Bilder, die von den Gefahren der modernen Moral, der sexuellen Literatur unserer Tage, den Auswüchsen der radikalen Frauenbewegung und den schlimmen Folgen der Autoritätslosigkeit unserer heranwachsenden Jugend gezeichnet wurden, denen dann die hohe Bedeutung der deutschen Familie als Quelle reinsten Glückes und Brunnenstube für Erneuerung des Volkslebens entgegengestellt wurde.

In der dritten Hauptversammlung

war der Vortrag von Herrn Grünweller der Hauptgegenstand der Verhandlung. Das Thema lautete:

Das christliche und modernistische Erziehungs- und Schulideal.

Die Wirkung des äußerst reichhaltigen Vortrages wurde leider durch die Länge beeinträchtigt, denn 2 Stundenlang einem Referenten zuzuhören ist wahrlich keine Kleinigkeit. Die Hauptgedanken seien hier kurz zusammengestellt: Die Geschichte unseres Volkes vor 100 Jahren zeigt die enge Verbindung von politischem Niedergang und religiöser Gleichgültigkeit. Die Erfahrungen in Frankreich können uns auch nicht ermutigen, von unserem religiösen Boden abzugehen und den Moralunterricht einzuführen. Das christliche Erziehungsideal hat seine Grundlage in den objektiven Heilswahrheiten, deren Zentralpunkt Jesus Christus ist. Der Modernismus identifiziert Gott und alles geistige Leben in der Substanz; der Neuprotestantismus ist eigentlich bloße Stimmungs- oder Gefühlsreligion ohne ein klares Bekenntnis. Unser Gottesglaube scheidet uns vom Monismus, unser Christusglaube vom Neuprotestantismus. Das dualistische christliche Erziehungsideal will Bildung und zwar tüchtige, allseitige für die Erde, aber auch für den Himmel. Die Lösung dieser Aufgabe kann am besten durch eine freie christlich-nationale Heimatschule geschehen, die Gottes Wort, die Heimat und das vielgestaltige Kulturleben des deutschen Volkes in lebendigster Anschaulichkeit dem Kinde nahebringt. Das modernistische Erziehungsideal läuft im letzten Grunde auf reichliche Kulturspedition hinaus, da alle höheren Ideale fehlen. Wir müssen uns heute mit diesen grundlegenden Fragen beschäftigen, weil ein allgemeiner Kampf gegen das Christentum entbrannt ist.

Auf Vorschlag von Pastor Zillessen sah man von einer weiteren Besprechung wegen der vorgerückten Zeit ab und stimmte einhellig der Erklärung zu: Der Kongreß hat mit großer Befriedigung und grundsätzlicher Zustimmung die Ausführungen des Herrn Grünweller entgegengenommen und tritt mit ihm im Kampf zwischen der christl. und widerchristl. Welt- und Lebensanschauung freudig für das christl. Erziehungsideal ein.

Nach einem kurzen Schlußworte des Seminarlehrers Brammer-Lüneburg erklärte Herr Hogeweg den Kongreß für geschlossen. Am Nachmittag folgten Besichtigungen, am Abend ein Festessen und am nächsten Tage ein Ausflug nach Burg, Müngsten und Remscheider Talsperre, an dem sich leider nur wenige Kongreßbesucher beteiligen konnten, da vielerorts bereits am 4. Juni der Unterricht begann.

Wir sind der guten Zuversicht, daß auch der 16. Deutsche Evangelische Schulkongreß nicht ohne Segen bleiben wird und möchten nur wünschen, daß sein idealer Zweck, alle Schulen auf die gemeinsamen Aufgaben hinzuweisen, noch besser erkannt und wärmer unterstützt werde.

„Die weibliche Eigenart".

Schulrat Dr. Gaudig in Leipzig schreibt in der „Frauenbildung" (VIII. 2. S. 82)[1]: „Die weibliche Eigenart" — ich nannte es ein

[1] In einem Aufsatz über die „Neuordnung" der höheren Mädchenschule.

tapferes Bekenntnis, das die Neuordnung mit diesem Wort ablegt.[2]) Ich glaube, die Zukunft wird ihr dies Bekenntnis, zumal auch die Idee der Frauenschule ein Tatbekenntnis in demselben Sinne ist, hoch ins „Plus" schreiben. Denn die Zukunft wird, so ist sicher zu erwarten, diesen Begriff mit aller wissenschaftlichen Gründlichkeit bearbeiten und dabei der Frauenbewegung es gebührend anrechnen, daß sie zu einer ernsten Behandlung dieses Begriffs nicht zu bringen gewesen ist. Denn um was handelt es sich für uns bei diesem Begriff, ohne den wir nicht arbeiten können und wollen, weil wir nicht auf Sand bauen mögen? Ist die weibliche Eigenart mit dem ominösen Mehr an Gemüt erschöpft, an das übrigens bald niemand mehr glauben wird; oder ist sie nicht ein Inbegriff physio-psychologischer Eigenschaften, die sich auf der Basis physio-psychologischer Ausstattung in unserer Kulturlage mit einer gewissen Notwendigkeit entwickeln, eine Summe von körperlichen und geistigen Erscheinungen, die sich wechselseitig beeinflussen, und von denen wiederum die letzteren, zu intellektuellen, emolionalen und voluntativen Erscheinungen differenziert, in vielverschlungenen Wechselbeziehungen zueinander stehen? Und weiter: Ist diese „weibliche Eigenart" im allgemeinen ein so massives Etwas, daß es, selbst „mit dem Knüppel ausgetrieben" — ich zitiere ein Zitat der Frauenbewegung — doch zurückkommt? Ist sie darin die absolute psychologische Merkwürdigkeit, daß sie dem Gesetz der Gewöhnung nicht unterliegt? Ist es denkbar, daß „der angeborene psychische Geschlechtscharakter" durch eine bestimmte geistige Nahrung nicht modifiziert wird? (Die höhere Mädchenbildung[3]) S. 5.) Werden die feineren (vielleicht für die geistige Kultur wichtigsten) funktionellen Eigentümlichkeiten, z. B. die Fähigkeit der schnellen Vorstellungskombination, durch ein plumpes Ignorieren mit der Zeit infolge des Mangels an Übung schwer geschädigt?

Die Frauen fürchten eine grundsätzliche Berücksichtigung der weiblichen Eigenart; sie wittern dahinter Konkurrenzneid, rückständige Bildungsideale ꝛc. Ja, soll denn etwa „die weibliche Eigenart", wie sie sich uns zurzeit in einem Allgemeinbilde darstellt, en bloc als Prinzip angenommen werden? Kann uns im Interesse einer neuen Kulturära, für die wir die spezifische Frauenarbeit, nicht zuletzt die spezifische Geistesarbeit der Frauen dringend bedürfen, daran gelegen sein, daß eben jene Eigentümlichkeiten des Frauengeistes, die sich z. B. in der Arbeit der Frauenbewegung auf dem Gebiete des höheren Schulwesens bekunden, auf die Dauer konserviert werden, z. B. die Verengung des Denkhorizonts und die Beeinflussung der Meinungsbildung durch agitatorische Ziele („Primat des Willens", Schopenhauer), die Einwirkung des Autoritätsgefühls wie überhaupt der Gefühle auf die Freiheit der Denkbewegung, das Schließen von falscher Analogie (Beispiel: Das Amerikanisieren in der Frage der Gemeinschaftserziehung usw.), die Verwertung von einzelnen unkontrollierbaren „Erfahrungen" (Beispiel: Die höhere Mädchenbildung S. 18 f.) usw.? Die weibliche Eigenart, so wird

[2]) Die Studienanstalt empfängt ihr Gesetz, ihr Schicksal von der Knabenschule, trotzdem die „Neuordnung" doch sich in einer ihr hoch anzurechnenden tapferen Gesinnung zur Pflege „weiblicher Eigenart" bekannt hat. Oder macht die weibliche Eigenart vor der Studienanstalt halt und kehrt?"

[3]) B. G. Teubner. 1908.

hoffentlich die Zukunft denken, bedarf einer Entwicklung auf das Ideal hin, z. B. das Ideal wissenschaftlicher Denkkraft; bei dieser Entwicklung gilt es, in planmäßiger Arbeit die positiven Kräfte zu voller Wirksamkeit zu entfalten, das Hemmende aber in ebenso planmäßiger Arbeit auszuscheiden; z. B. der geistigen Arbeit das Gefühlsspiel zu sichern, ohne das sie dürr intellektualistisch und „motivlos" wird, andrerseits aber dem Gefühl den unberechtigten Einfluß auf das Urteil zu nehmen.

Rundschau.

3. Naturwissenschaftlicher Kursus des Keplerbundes zu Godesberg vom 7. bis 14. August 1909. Prof. Dr. Dennert teilt folgendes mit: Der diesjährige Sommerkursus soll in erster Linie den sogenannten exakten Naturwissenschaften dienen; aber wir haben uns entschlossen, auch noch einige andere Themata mit aufzunehmen. Dadurch wird dieser Kursus vielgestaltiger werden. Die große Fülle dessen, was dieses Mal geboten werden soll, schließt es von selbst aus, daß jeder alles hört.

Die Herren Dozenten und ihre Themata sind folgende: Oberl. Dr. Bavink-Gütersloh: Die neueren Ansichten über die Materie, Fünf Experimental-Vorträge. Dr. phil. Braß: 1. Tierstaaten, 5stündig mit Lichtbildern. 2. Exkursion in den Kölner Zoologischen Garten. Prof. Dr. Dennert: 1. Die Verbrennung als Beispiel induktiver Forschung, 6 Experimental-Vorträge. 2. Chemische Übungen, zur Einführung in die Chemie und die Technik der Versuche, an jedem Nachmittag. 3. Bau und Entstehung des Siebengebirges, 1stündig, Sonnabend Abend. 4. Naturwissenschaftliche Exkursion ins Siebengebirge, Sonntag Nachmittag. Oberl. Grewe-Godesberg: Anleitung zu physikalischer Handfertigkeit, an jedem Nachmittag. Univ.-Prof. Dr. Gruner-Bern: Radium und Radioaktivität, 3stündig. Dr. med. et phil. Hauser-Berlin: Einführung in die Elemente der Chemie mit Experimenten, 6stündig. Dr. phil. J. Riem-Berlin: 1. Neue Forschungen auf dem Gebiet der Astronomie, 6stündig, mit Lichtbildern. 2. Astronomische Übungen am Teleskop, täglich abends je nach dem Wetter. Direktor W. Teudt: Der Monismus, 2stündig. Dr. med. Sexauer-Godesberg: 1. Teleologie und menschlicher Körper, 2stündig. 2. Die Praxis der Vorträge, 2stündig, (mit Anleitung zum Gebrauch der verschiedenen Projektionsapparate.)

Der Kursus wird wieder im Ev. Pädagogium zu Godesberg stattfinden: die Begrüßung in der Aula, die Vorlesungen von Dr. Bavink und Dr. Riem im physikalischen Lehrzimmer, alle übrigen im chemischen Lehrzimmer, die Übungen in den betr. Laboratorien bezw. auf der Sternwarte. Als Zeit ist dieses Mal auf Wunsch nicht nur der Dozenten, sondern auch einiger Kursisten, der Anfang der Ferien gewählt.[1])

Schöneberg hat als erste Stadt in Preußen einen entscheidenden Schritt in der Frage der Ortszulagen getan. Die Stadtverordnetenversammlung hat beschlossen, eine Zulage von 400 bis 900 M. zu zahlen. Sie geht damit an die Höchstgrenze. Dazu kommt eine Mietsentschädigung von 800 M., so daß sich ein Höchstgehalt von 5000 M. ergibt. Die Zulagen sind so verteilt, daß das mit 1800 M. beginnende Gehalt sechsmal um 300 M. und dreimal um 200 M. steigt. Diese Erhöhung soll sogleich ausgezahlt werden.

Noch einmal Fortbildungsschule und Volksschule. In der Rundschau des Maiheftes hatte ich gewisse Schlußfolgerungen zurückgewiesen, die an die durch die Fortbildungsschulen festgestellten Prüfungsergebnisse von Volksschülern geknüpft worden sind.

---

[1]) Den Stundenplan und die weiteren Bedingungen wolle man sich von dem Sekretariat des Keplerbundes (Godesberg, Lessingstr. 13) erbitten.

Das damals Gesagte wird bekräftigt durch Ausführungen des Herrn Ministerialdirektors D. Schwartzkopff in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 26. April. Derselbe führte aus: „Wie wenig die Ergebnisse zu Verallgemeinerungen geeignet sind, geht daraus hervor, daß aus der Volksschule am Ostertermine 1906 rund 325 000 Knaben und davon in den Städten mindestens 130 000 entlassen, 65- bis 70 000 aber wohl in die sämtlichen gewerblichen Fortbildungsschulen aufgenommen sein werden, während hier nur 8286 auf ihre Leistungen geprüft worden sind. So kleine Bruchteile geben die statistische Berechtigung nicht, aus den bei ihnen hervortretenden Erscheinungen das Ganze der Vorbildung der Schüler der gewerblichen Fortbildungsschulen oder gar der Leistungen der gesamten Volksschule zu erkennen. Stichproben sind statistisch an sich schon, solche von so beschränktem Umfange vollends leicht irreführend.

Nach den Erörterungen im vorigen Jahre glaubte man vielleicht gewisse Schlüsse ziehen zu können aus der Statistik und den Prüfungen über die Gesamtorganisation der Volksschule, z. B. ob die Lehrergehälter ausreichend sind, ob die Lokalschulinspektion beizubehalten sei, oder ob sonstige Einrichtungen, Lehrermangel usw. mitsprechen. In der Beziehung führe ich eine zweite Zahl an. Es sind geprüft worden unter den 8286 Kindern rund 80 v. H., die eine sechs- und mehrklassige Schule durchgemacht haben. Also die weit überwiegende Mehrzahl der geprüften Kinder stammt aus Schulen mit sechs und mehr aufsteigenden Klassen, d. h. aus großstädtischen Einrichtungen mit guten Lehrergehältern, mit rein fachlicher Aufsicht und allen besten Einrichtungen, die die preußische Volksschule überhaupt hat, so daß schon hieraus der Beweis folgt, daß man für die Gesamtorganisation der Volksschule irgend einen Schluß aus dieser Statistik überhaupt nicht ziehen kann.

Soweit die Kinder eine sechsklassige Schule voll durchgemacht haben, haben sie im Deutschen bis zu 92 v. H. das Prädikat „gut" und „genügend" bekommen und im Rechnen bis zu 80 v. H. Das ist für eine solche Prüfung, auf die unsere Volksschüler überhaupt nicht vorbereitet sind, ein sehr gutes und beachtenswertes Ergebnis, mit dem man sich wohl zufrieden geben kann. Hierbei möchte ich noch eins anführen. Man muß bei diesen Prüfungen der Fortbildungsschüler folgendes berücksichtigen. Gewöhnlich — man kann das bedauern, aber die Tatsache ist nun mal richtig — kommt das beste Material, die klügsten Jungen, nicht in die Fortbildungsschule, sondern sie gehen in die Präparandenanstalten, oder sie treten vielfach in den Bureaudienst u. dgl. Gerade in die Fortbildungsschule gehen nicht immer die besten, die die ganze Volksschule bis oben durchgemacht haben, so daß man auch von diesem Gesichtspunkt aus zu dem Schluß kommen muß, in Übereinstimmung mit dem Gutachten des gehörten Statistikers: diese Prüfungsergebnisse sind für eine Beurteilung der Leistungen der preußischen Volksschule ohne entscheidenden Wert. Man kann mit ihnen nichts anfangen, da die Zahlen viel zu klein und auch sonst nicht beweiskräftig sind."

Der **Lutherverein** zur Erhaltung der deutschen evangelischen Schulen in Österreich (Landesverband Sachsen) versendet seinen Jahresbericht.

Mit Dank und Freude sieht der Lutherverein, daß sein Tun gesegnet ist und reiches Verständnis findet sowohl bei denen, für die er wirkt, wie bei denen, die er um Liebe und Hülfe für die Brüder bittet.

Die Mitgliederzahl des Landesverbandes wuchs auf 4106. Die Zahl der Ortsgruppen in Sachsen stieg von 40 auf 45, da neue Ortsgruppen entstanden in Seelitz b. Rochlitz, Bischofswerda, Reichenbach i. V., Bautzen—Stadt, Zittau—Land und Nünchritz. Die Einnahmen des Landesverbandes betrugen 9247 M.

Freilich, so fröhlich der Verein dankt, so innig muß er auch bitten. Namentlich eine große Sorge liegt ihm auf dem Herzen — die Sorge: „Woher nehmen wir in Zukunft Lehrer für die deutschen evangelischen Schulen Österreichs?" Einesteils müssen diese arbeitsreichen Ämter an jenen Schulen, die in jeder Hinsicht so viel Idealismus fordern, besser besoldet werden; wir können uns sonst nicht wundern, wenn der Nachwuchs fehlt, weil niemand für soviel Arbeit auch noch soviel Sorge auf sich nehmen will. Andererseits müssen wir streben, rechte deutsch-evangelische Persönlichkeiten für unsere Schulen zu gewinnen, Lehrer, die da wissen, was es ist um deutsche Art und evangelische Denkweise. Da ist es denn mit Freude zu begrüßen, daß in Eger ein Schülerheim errichtet werden soll. Beides eben möchte dieses Heim gewähren: 1. bessere und doch billigere Unterkunft, als sie gewöhnlich geboten zu werden pflegt, und 2. ein von wahrhaft deutschem und evangelischem Geiste erfülltes zweites Vaterhaus für evangelische Jünglinge. Ein herrliches Ziel fürwahr! Aber auch eine gewaltige Sorge,

die der Lutherverein von Anfang an nach Kräften mit zu tragen versucht hat. Möchten ihm nur recht viele starke Schultern zu Hülfe kommen, die eine so segensvolle Last mit auf sich nehmen wollen, und die unsere ganze köstliche, aber auch kostspielige Arbeit an der deutschen evangelischen Schule Österreichs fördern mit freundlichem Sinn und brüderlicher Hülfe.

(Vorsitzender des Landesverbandes Sachsen,
Lehrer Hantusch, Dresden-A., Silbermannstr. 30.)

Aufhebung der Gemeindesteuerfreiheit. Das vom Abgeordnetenhause bereits genehmigte Gesetz über die Heranziehung der Beamten und Lehrer zur Gemeinde-Einkommensteuer wurde vom Herrenhaus unverändert angenommen. Dagegen stimmten nur einige Oberbürgermeister, weil ihnen das Gesetz nicht weit genug geht. Es sind danach alle vom 1. April 1909 angestellten Volksschullehrer gemeindesteuerpflichtig. — Das Abgeordnetenhaus hat dem vom Freiherrn v. Zedlitz eingebrachten Gesetzentwurf betr. Anschluß der Mittelschullehrer an die Alterszulagekassen der Volksschullehrer endgültig zugestimmt. P. Z.

Präparandenlehrer. Im Abgeordnetenhause führte Kollege Hoff aus Kiel aus: „Die Lehrer, die sich in den Präparandenanstalten befinden, haben nicht einmal „Beamtenqualität", so daß sie — selbst ältere Leute — in vielen Fällen nicht einmal pensionsfähig sind. Mir sind aus allen Provinzen und aus allen Gegenden der Monarchie gerade von diesen Lehrern an diesen Seminar-Präparandenanstalten sehr viele Zuschriften zugegangen. Man kann ja verstehen, wie die Dinge kommen. Der Herr Schulrat kommt zu einem jungen, tüchtigen Lehrer und sagt: Haben Sie nicht Lust, an die Präparanden-Anstalt zu gehen? Der Lehrer fühlt sich — und dazu hat er ein gewisses Recht — dadurch geehrt, und wenn er nachher an die Anstalt geht, sieht er, daß ihm jeder Boden unter den Füßen entschwunden ist, daß er nicht einmal Anspruch auf ein „Gehalt", geschweige denn auf eine Pension hat. Die Folge davon ist natürlich, daß die Lehrer, die an diesen Anstalten sind, diese meistens sehr bald verlassen, und daß daher neben den älteren Lehrern, die an diesen Anstalten nebenamtlich unterrichten, zumeist sehr junge Präparandenlehrer vorhanden sind. Es ist nicht selten vorgekommen, daß diese nicht einmal die zweite Prüfung, geschweige denn irgend ein weitergehendes Examen gemacht haben."

Noch übler als das hier gekennzeichnete Verfahren ist die Praxis der preußischen Regierung, an den Seminar-Orten Präparandenanstalten zu gründen, die nicht allein den Nachwuchs für das Seminar, sondern auch einen Nebenverdienst für die Seminarlehrer zu beschaffen bestimmt sind. Ein derartiges Verfahren wird ja vielfach auch in Städten geübt, die den Lehrern in allerlei Kursen und Nebenanstalten Stunden übertragen. Das weist meines Erachtens überall darauf hin, daß man für die betreffende Sache nicht die nötigen Mittel hat oder daran wagen mag. Aber vom Geldstandpunkt aus kann nichts törichter sein, als eine solche Sparsamkeit; es ist, als wollte man ein Kleidungsstück in der Weise flicken, daß man den betreffenden Flicken an einer andern Stelle herausschneidet. Im übrigen haben diese Präparandenanstalten auch noch andere bedenkliche Besonderheiten.

Kreisschulaufsicht in Preußen. Der diesjährige Kultusetat sieht bekanntlich die Neueinrichtung von 19 hauptamtlichen Kreisschulinspektionen vor. Der Antrag des Zentrums, von diesen 19 eine (die in Höchst) zu streichen, wurde im Abgeordnetenhause gegen die Stimmen des Zentrums und der Polen abgelehnt. Es steigt somit die Zahl der Inspektionen im Hauptamt auf 365. Man scheint also jetzt endlich mit dem schon lange in Aussicht gestellten „raschern Tempo" den Anfang zu machen. 1900 gab es in Preußen 313 Kreisschulinspektoren im Hauptamt. Das Verzeichnis der Kreisschulinspektoren im Zentralblatt für 1901 wies eine Verminderung der hauptamtlichen Aufsichtsbeamten um 2 (311) und eine Erhöhung der nebenamtlichen um 12 (916) nach. Im nächsten Jahrfünft stieg die Zahl der „Hauptamtlichen" zwar wieder, aber sehr langsam. 1906 betrug ihre Zahl 331. In 8 Jahren, von 1900 bis 1908, war nur eine Gesamtzunahme von 33 zu verzeichnen. Darum ist es freudig zu begrüßen, wenn jetzt mit der Umwandlung der nebenamtlichen Kreisschulinspektionen in hauptamtliche ein rascheres Tempo eingeschlagen wird. Den Wünschen der preußischen Lehrerschaft würde es entsprechen, wenn von den neuen Stellen möglichst viele bewährten Fachmännern aus ihren eigenen Reihen zugute kämen. Bisher haben unter den Kreisschulinspektoren die Theologen und die Philologen die Oberhand. Da aber nach den Worten des Ministerialdirektors D. Schwartzkopff „die Unterrichtsverwaltung vor allen Dingen darauf sieht, tüchtige Männer in die Stellen zu bringen,

ohne Rücksicht auf die Vorbildung", so ist nunmehr der Regierung eine jedenfalls willkommene Gelegenheit geboten, auch den „Seminarikern" gerecht zu werden. Die nächste Zeit wird es lehren, ob man noch weiter von einer „Laufbahn der Volksschullehrer" reden kann. P. Z.

Ein Riesenschulbau wird zur Zeit in Pankow errichtet. Die Gebäudegruppe enthält 116 Klassen sowie die erforderlichen Nebenräume und wird außer einer höheren Töchterschule ein Seminar mit Übungsschule und 3 Gemeindeschulen beherbergen. Es sind mehrere Turnhallen projektiert, deren eine auch zu Turnfesten Verwendung finden soll. Die für die Gemeindeschulen bestimmte gemeinsame Aula ist so gelegt, daß sie von allen drei Schulen aus unmittelbar zugänglich ist. Außer den üblichen Nebenräumen erhält jede Schule eine Physikklasse und einen Zeichensaal; ferner sind Räume für eine Haushaltungsschule vorgesehen. Von der Anlage von Schulbrausebädern ist vorläufig Abstand genommen worden mit Rücksicht darauf, daß auf demselben Grundstück eine Badeanstalt in Verbindung mit einer Volksbibliothek und Lesehalle geplant ist, die durch einen bedeckten Gang mit den Schulen verbunden werden soll, um so den Kindern Winter und Sommer ohne Erkältungsgefahr die Wohltat eines Schwimmbades zu ermöglichen. Die um einen Riesenschulhof gruppierte Anlage soll von einer Dampfzentrale aus geheizt und durch eine eigene Elektrizitätszentrale mit Licht versorgt werden. Die Schulen können insgesamt 4500 Kinder aufnehmen. Der Schülerverkehr ist auf verschiedene Straßen verteilt, um eine Überlastung der in Betracht kommenden Straßen zu vermeiden. Die Baukosten der Gesamtanlage werden voraussichtlich rund 2 Millionen Mark betragen. — Der Riesenbau wäre vielleicht noch dadurch zu vervollkommnen, daß man Ventilatoren aufstellte, die, von gewaltigen Maschinen getrieben, die Schülermassen aus allen Straßen ansaugen und nach Schluß des Unterrichts wieder hinausschleudern.

Ueber den Alkoholgenuß der Schuljugend enthält der unlängst erschienene Medizinalbericht von Württemberg für 1907 eine lehrreiche Erhebung, welche der Oberamtsarzt in Rottenburg im Einverständnis mit den Bezirksschulinspektoren beider Konfessionen in seinem Oberamt angestellt hat. Sie erstreckte sich auf 68 Schulklassen mit 4240 Schulkindern. Von diesen hatten 4178 oder 98 Proz. schon Alkoholika genossen. „Most" haben hauptsächlich getrunken 85 Proz., Bier 15 Proz. Täglich trinken ein geistiges Getränk nicht weniger als 3010 oder nahezu $^3/_4$ der Kinder, und zwar trinken täglich $^1/_2$ Liter oder mehr 549 Kinder oder 12,9 Proz. Schon morgens vor Schulbeginn bekommen solche Getränke 44 Kinder. Von 10 Schülern wurde 1 Liter und von einem sogar $1^1/_2$ Liter täglich getrunken (!). Was den Branntweingenuß betrifft, nach dem der umfragende Arzt gar nicht fragte, im Glauben, ein derartiger Mißbrauch wäre etwas Unerhörtes, schrieb ein Lehrer, von seinen 71 Schülern im Alter von 7—9 Jahren hätten 21 schon Schnaps getrunken; ein anderer: „Auf Befragen, wer schon Branntwein getrunken, streckten alle die Finger in die Höhe"; ein dritter: „In S. gibt es kein Kind zwischen 7 und 14 Jahren, das nicht schon wenigstens etwas Schnaps verkostet hätte". Häufig tritt auch an Stelle des warmen Mittagessens kalte Kost mit Bier oder „Most". Medizinalrat Scheef schließt seinen Bericht mit folgenden beherzigenswerten Ausführungen: „So haben die angestellten Nachforschungen, wenn sie auch keinen Anspruch auf Vollständigkeit und absolute Zuverlässigkeit machen können, uns manche unerwartete und unerfreuliche Aufklärung gebracht und grelle Streiflichter auf die verkehrten Sitten und die Gedankenlosigkeit unseres Volkes geworfen. In der Tat ist es vor allem Unerfahrenheit und Mangel an Denken bei den Eltern, was an dem unsinnigen, fast allgemein verbreiteten Alkoholgenuß der Schulkinder Schuld trägt. Die meisten Eltern sind blind gegen die Erkennung der großen Gefahren und Schäden und taub gegen die von Ärzten und Lehrern kommenden Warnungen."

III. Abteilung. Literarischer Wegweiser.

Literarisches Preisausschreiben.

Der „Verein zur Verbreitung guter volkstümlicher Schriften" (Geschäftsstelle: Berlin W. 57, Mansteinstr. 6) hatte vor ca. 18 Monaten ein literarisches Preisausschreiben zur Gewinnung von Musterlisten für Volks- und Hausbüchereien erlassen. Die infolge der außerordentlich starken Beteiligung recht umfangreichen Arbeiten des Preisrichterkollegiums sind nunmehr beendet. Für Listen von **Volksbüchereien** erhielten den 1. Preis (1000 M.) Herr Wilhelm Bube, Tonndorf-Lohe; den 2. Preis (500 M.) Herr Max Blum, Lehrer und Leiter der Volksbibliothek des gemeinnützigen Vereins zu Dresden-Plauen; den 3. Preis (300 M.) Herr Franz Balke, Lehrer und Schriftsteller Mülsen St. Jacob. — Für Listen von **Hausbüchereien** erhielten den 1. Preis (700 M.) die Herren Lehrer Ludwig König und Andr. Pongratz, München; den 2. Preis (500 M.) Fräulein Katharina Neuhäuser, Leipzig; den 3. Preis (200 M.) Herr Volksschullehrer Karl Wagenknecht, München.

Das durch dieses Preisausschreiben gewonnene wertvolle Material beabsichtigt der Verein demnächst zu veröffentlichen. Die Geschäftsstelle (Berlin W. 57, Mansteinstr. 6) erteilt bereitwilligst Auskunft.

Friedrich Zillessen, ein evangelischer Pfarrer und Schulmann. Zu seinem 70. Geburtstage. Von A. Grünweller. Berlin, Geschäftsstelle der „Deutschen Lehrerzeitung." Preis 50 Pf.

Das vorliegende Lebensbild eines vielgeschmähten und vielverkannten Mannes erschien zuerst in der „Deutschen Lehrerzeitung"; auf vielfachen Wunsch wurde sodann die Ausgabe in einer besonderen Schrift veranstaltet. Sie bietet jedem Gelegenheit, das Bild Zs. kennen zu lernen, wie es schlicht und recht von unserem Freunde Grünweller gezeichnet worden ist. Wer Pastor Z. jemals im Leben näher getreten und seinen unermüdlichen Kampf um die Erhaltung unseres evangelisch-christlichen Schulwesens kennen gelernt hat, der wird sagen müssen, beim Lesen dieser Broschüre: Ja, so ist der Mann! Was seine Gegner von ihm sagen und schreiben, ist ein Zerrbild, hervorgegangen aus bitterster Feindschaft gegen die von ihm vertretenen Anschauungen.

Der erste Teil des Büchleins führt in das Elternhaus in M.-Gladbach, das schon aufs engste mit der Schule verbunden war, durch die Schul- und Studienzeit, die Amtszeit in Wickrathberg und Orsoy, die persönliche und amtliche Beziehungen zur Schule und Lehrerwelt bringen, und schildert endlich Zs. Eintreten für die konfessionelle Schule, als der Kampf um dieselbe entbrannte, sowie die Entstehungsgeschichte der „Deutschen Lehrerzeitung" und ihre Bekämpfung durch die radikale Lehrerpresse. — Im zweiten Teile gibt Verf. ein Charakterbild Zs., in dem er als die beiden Pole der ihn beherrschenden Ideen Christentum und Deutschtum sieht. Sein Amt als Pfarrer und Kreisschulinspektor brachte ihn in enge Verbindung mit der Schule, und so ist es wohl zu verstehen, daß er mit aller Entschiedenheit dafür eintrat, daß unserem Volke eine Schule erhalten bleiben sollte, die das biblische Christentum und vaterländische Gesinnung als oberstes Erziehungsziel ansieht. Zs. amtliche Tätigkeit wie seine schriftstellerischen Ausführungen bezügl. der Schulfragen zeigen klar, daß es ihm stets darum zu tun war, das innere und äußere Wohl der Schule und ihrer Lehrer zu fördern, damit unter Mitwirkung von Staat, Kirche und Gemeinde die Schularbeit ihre hohen Aufgaben nach besten Kräften erfüllen könnte.

Gr. schließt seine Charakterisierung: „Z. hat stets, wie seine Schriften beweisen, die deutschen Lehrer gerecht und liebevoll beurteilt. Zugleich aber ist er unentwegt eingetreten für ein lebendiges evangelisches Christentum; er hat mit rücksichtsloser Entschiedenheit gekämpft gegen den zersetzenden Zeitgeist, er hat mit seltener Charakterstärke gestritten für seine Ideale und seine Überzeugung, kurz, er hat stets als ein redlicher Freund der Schule und des Lehrerstandes gehandelt, dessen Leben Mühe, Arbeit, Sorge und Entbehrung gewesen ist im Dienste der Schule, der Kirche und des Vaterlandes."

Das Schriftchen sei allen denen empfohlen, welche die Wahrheit über F. Zillessen kennen lernen wollen.

Schmell.

Deutsch.

Lüttge, Ernst: Die mündliche Sprachpflege als Grundlage eines einheitlichen Unterrichts in der Muttersprache. Leipzig, Ernst Wunderlich. (107 S.) 1,40 M., geb. 1,80 M.

Lüttge, Ernst: Der stilistische Anschauungsunterricht. I. Teil. Anleitung zu einer planmäßigen Gestaltung der ersten Stilübungen auf anschaulicher Grundlage. 6. Auflage. Ebenda. (184 S.) 1,60 M., geb. 2 M. II. Teil. Der Aufsatzunterricht der Oberstufe als planmäßige Anleitung zum freien Aufsatze. 4. Aufl. (254 S.) 2,40 M., geb. 3 M.

Lüttge, Ernst: Die Praxis des Rechtschreibeunterrichts auf phonetischer Grundlage. Vollständiger Lehrgang in Unterrichtsbeispielen, nebst Diktaten in Aufsatzform. 2. Aufl. Ebenda. (218 S.) 2,40 M., geb. 3 M.

Die Forderung, daß sich alle Zweige des deutschen Sprachunterrichts an das Lesebuch anschließen sollen, daß also das Lesebuch der Mittelpunkt des gesamten Sprachunterrichts sein solle, ist bisher, theoretisch wenigstens, allgemein anerkannt worden, wenn auch in der Praxis Grammatik und Orthographie sich zumeist losgelöst hatten. Lüttge stellt sich gegen diese Forderung. Auch er verlangt, daß sich alle Zweige des Deutschunterrichts aus einem gemeinsamen Stamme heraus entwickeln sollen, und diesen Stamm, den „Kernpunkt" alles Sprachunterrichts, bildet nach seiner Ansicht die mündliche Sprachpflege. Von der Lautsprache müssen daher die einzelnen Zweige des Sprachunterrichts ihren Ausgang nehmen, so daß der schriftliche Gebrauch der Muttersprache organisch aus dem mündlichen herauswächst. Daher muß natürlich dem Sprechen das Übergewicht vom ersten Schultage bis zum letzten eingeräumt werden. Der erste Sprachunterricht muß ausschließlich mündliche Sprachpflege sein; im ersten Schuljahr ist für Lesen und Schreiben keine Zeit und kein Platz. Beim Lesenlernen muß der Sprachlaut unbedingt immer als das Wesentliche, Erste und Entscheidende gelten und die Gewinnung einer klaren Lautvorstellung und einer richtigen Lautbildung als die Grundlage der Lesefertigkeit angesehen werden. Das ist von größtem Einfluß auf ein richtiges und phonetisch reines und schönes Sprechen und Lesen nicht nur, sondern auch auf die Rechtschreibung, der Lüttge ein ganzes Buch widmet, in dem er sich, wie auch in den andern angezeigten Schriften, als einsichtiger, psychologisch geschulter Methodiker erweist. Ihm ist das Rechtschreiben nicht nur eine bewußte Lautdarstellung, er vertritt also nicht das phonetische Prinzip allein; sondern auf Grund der Eigentümlichkeit unserer Orthographie soll der Schüler auch auf den Wortsinn, die Wortbedeutung achten (das etymologische Prinzip). Als Ergänzungsverfahren tritt das gedächtnismäßige Einprägen lautfremder Schriftbildbestandteile hinzu. Den in dem theoretischen Teile entwickelten gesunden Ansichten entsprechen die „Lektionen" des praktischen Teiles in übersichtlichen Entwürfen mit einem Diktatstoffe. Interessant sind Lüttges Ausführungen über die Unterstützung, die die Rechtschreibung auch in dem Sprachgefühl finden könnte. Hier dürfte er allerdings auf begründeten Widerspruch stoßen. — Die schriftliche Sprachbildung will Lüttge durch einen „stilistischen Anschauungsunterricht" erreichen, d. h. durch einen Unterricht, der auch die Stilübungen auf Anschauung gründet. Dieser soll dem Kinde mit dem Unterrichtsinhalte zugleich einen möglichst reichen Schatz sprachlicher Ausdrucksmittel zur Anschauung bringen und es dabei befähigen, diese Formen mit einem Inhalt zu füllen, zu beleben und dann selbständig zu gebrauchen. Als den geeignetsten Anschauungsstoff sieht Lüttge mit Recht das Lesebuch an. Was uns über das Was und Wie des Aufsatzes gesagt und in den einzelnen Unterrichtsentwürfen praktisch gezeigt wird, ist durchaus als wertvoll zu bezeichnen. Das Buch ist keine Krücke und Eselsbrücke, auch nicht eine Aufsatzsammlung, sondern ein methodisches Hülfsmittel, das auf der Höhe der Zeit steht. Ich bin nicht mit allem, was Lüttge sagt, einverstanden, aber ich kehre immer gern zu seinen anregenden Ausführungen zurück, werde immer von ihnen angeregt und lerne von ihnen.

Reichel, Walter, Dr. phil.: Entwurf einer deutschen Betonungslehre für Schüler mit besonderer Rücksicht auf Gedichte. Leipzig 1899, Ernst Wunderlich. (78 S.) 1,60 M., geb. 2 M.

Eine Betonungslehre! Und eine wissenschaftlich begründete! Der Umstand, daß von dem Buche nach zehn Jahren noch nicht die erste Auflage abgesetzt ist, könnte zu dem Schluß berechtigen, daß für eine solche Abhandlung kein Bedürfnis vorgelegen

habe. Und doch ist das Buch sehr wertvoll. Wer sich die Mühe gibt, es durchzustudieren, wird nicht nur das Betonen besser verstehen, sondern auch einen tieferen Einblick in die Logik der Sprache und in ihre Schönheit gewinnen. Man verlangt von dem Schüler, daß er gut betonen soll; aber oft versteht es der Lehrer selbst nicht einmal recht, denn Belehrungen über eine gute Betonung hat er wohl in den seltensten Fällen bekommen. Das Reichelsche Buch sollte daher in den Seminarien bereits durchgearbeitet werden.

Zelter, Johannes: **Deutsche Sprache und deutsches Leben.** Sprach- und kulturgeschichtliche Bilder für Lehrer und Freunde unserer Muttersprache. Arnsberg 1907, F. Stahl. (146 S.) Preis?

In der Sprache finden wir den Niederschlag der sich entwickelnden Kultur in den verschiedenen Jahrhunderten, und zwar in einzelnen Worten sowohl, als ganz besonders in den Redensarten. Sie werden heute von jedermann gebraucht wie gangbare Münzen, ohne daß man sich ihrer Entstehung und ihres eigentlichen Inhaltes bewußt ist. Eine Anzahl von Worten haben wir, die selbst wieder eine Geschichte hinter sich haben und im Laufe der Zeiten eine Entwicklung ihrer Bedeutung durchgemacht haben. Der sinnliche Hintergrund, auf dem sie erwachsen sind, ist nicht mehr ersichtlich, sie sind zu reinen Abstrakten geworden. Der Verfasser führt uns in den drei ersten Abschnitten (1. Der Wortbedeutungswandel. 2. Dunkle Worte und Wendungen. 3. Über deutsche Schimpf- und Spottnamen) in die Zeiten der Vergangenheit und gibt uns interessante Aufschlüsse über die Geschichte zahlreicher Wörter und Redensarten. In den letzten Abschnitten spricht er über die Entstehung unserer Familien- und Ortsnamen. Oftmals hat sich der Verfasser auf den unsicheren Boden der Vermutung begeben, z. B. in den Redensarten: Erlenholz und rotes Haar, aus der Haut fahren, in die Brüche gehen, Weinkauf. Man muß nicht nach dem Vorgange Grimms und der Romantiker alles geschichtlich erklären wollen; oft liegt die Deutung mancher Redensarten im wirklichen Leben begründet. — Wendungen wie diese: Schürze und Weißschürze sind gleichbedeutend mit „eine weibliche Person" und mit „der Müller" sind undeutsch und häßlich.

Stern, Otto, Taubstummenlehrer: **Der Zitterlaut R.** Nebst Angabe von Winken und Hülfsmitteln zur Entwicklung des R. Heft 48 der Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Langensalza 1907, Beyer u. Söhne. (34 S.) 0,75 M.

Eine warme Empfehlung des für das ernste Drama auf der Bühne und für den Kunstgesang auch heute noch geforderten Zungen-R, das leider bei uns immer mehr zugunsten des von Frankreich zu uns gekommenen Zäpfchen-R an Boden verliert. Der Verfasser, der in der phonetischen Literatur zu Hause ist, gibt eine eingehende Darstellung der verschiedenartigen Hervorbringung des R und schließlich eine Anzahl von Winken, wie der Zitterlaut zu erzeugen ist.

Strackerjahn, H.: **Der erste Sprachunterricht** (Artikulationsunterricht) **bei Geistesschwachen.** Heft 47 der Beiträge für Kinderforschung und Heilerziehung. Langensalza 1908, Beyer u. Söhne. (25 S.) 0,60 M.

Die Sprache der armen geistesschwachen Kinder entwickelt sich infolge zentraler Störungen oder Hemmungen mangelhaft. Es ist eine schwere Aufgabe, das oft fehlende Sprachbedürfnis zu wecken, Sprachverständnis zu begründen, fehlende Laute zu entwickeln, das Gehör zu schärfen und die Sprachorgane der Kinder durch ein lautes, scharf artikuliertes Sprechen gelenkig und geschmeidig zu machen. Die Erlernung der Sprache folgt auch bei dem schwachbefähigten Kinde im Grunde demselben Entwicklungsgang, den wir bei dem normalen Menschen vorfinden. Demgemäß zeigt die Schrift, wie die Methode des ersten Sprechunterrichts in den Schulen für geistesschwache Kinder unter sorgfältiger Beachtung der Schülerindividualität sich gestalten muß. Es handelt sich hier nicht nur um die Aneignung der Sprache und die Übung in den sprachlichen Funktionen, sondern auch um die Heilung häufig vorkommender Sprachgebrechen, die in den zentralen Störungen, in einer Schwäche der Leitungsbahnen oder auch in organischen Störungen begründet sind. Den letzteren Gebrechen will der Verfasser durch einen systematischen Artikulationsunterricht abhelfen, und zwar durch Artikulationsübungen, die in besonderen Unterrichtsstunden mit diesen Kindern vorzunehmen sind. Nach einer trefflichen kurzen phonetischen Untersuchung zeigt er, wie sich jene Übungen zu gestalten haben, um eine möglichst vollständige Deutlichkeit und Geläufigkeit zu erreichen. Das Schriftchen ist sehr zu empfehlen.

Kasemann, Prof. Dr.: **Hygiene der Sprechstimme.** Für Lehrer, Vorleser, Geistliche, Kommandoführer und Sänger. Danzig 1908, A. W. Kasemann. (12 S.) 0,40 M.

Eine Abhandlung über die Stimmschwäche (Phonasthenie) der Berufsredner und ihre Heilung. Prof. Kasemann beleuchtet zuerst die Ursachen der Stimmschwäche, die auf rein physischen Mängeln oder auf fehlerhafter Verwendung des Stimmapparates beruhen können. Zur Heilung rät er nicht das bisher übliche, höchst komplizierte, zeitraubende „phonische Heilverfahren", sondern die „persönliche Hygiene", nämlich systematische Leibesübungen, die alle Organe kräftigen, also auf das zentrale Nervensystem, auf den Blutkreislauf, Atmung und Ernährung aller Muskeln, also auch der Muskeln der Sprachwerkzeuge wirken. Daneben muß es gelernt werden, den Atmungsapparat als Ganzes zur höchsten Leistungsfähigkeit heranzubilden und über die Luftmassen zu disponieren. Vox sana in corpore sano. Das Schriftchen dürfte die Beachtung aller Berufsredner verdienen.

Weidenau (Sieg). Linde.

Pädagogik.

1. **Tögel,** Hermann, Dr.: **Didaktik und Wirklichkeit.** Die Fragen der Unterrichtslehre in neuer Beleuchtung. Dresden 1906, Bleyl und Kaemmerer. Geh. 3,80 M., geb. 4,50 M.

Das Buch ist zeitgemäß. Man macht nicht ohne Grund der Volksschule unserer Tage den Vorwurf, daß sie sich in ihrer Arbeit oft allzuweit von dem Boden der Wirklichkeit entferne. Unsere Lehrpläne und Stoffverteilungen berücksichtigen meist viel zu wenig den volkstümlichen Interessenkreis, obwohl die Didaktik lehrt, daß der Unterricht nur dann ein dauerndes Interesse erzeugt, wenn er sich in dem Lebens- und Anschauungskreis bewegt, aus dem unsere Schüler nicht nur die wichtigsten Anregungen für ihr geistiges Innenleben empfangen, sondern in dem sie sich auch handelnd betätigen. In diese Kardinalfragen führt unser Werk in trefflichster Weise ein. Es gliedert sich in drei Abschnitte: 1. Das Wesen der Wirklichkeit. 2. Die Wirklichkeit und die allgemeine Didaktik. 3. Die Wirklichkeit und die besondere Didaktik. Nachdem der Verfasser die beiden Arten der Wirklichkeit, die äußere und innere, und innerhalb der letzteren wieder die eigene und fremde innere Wirklichkeit, sowie ihr Verhältnis zueinander näher erörtert hat, bespricht er im zweiten Teil zunächst die unechte, dann die echte Wirklichkeit und die Ersatzmittel der letzteren. Aus dieser theoretischen Untersuchung gewinnt er die richtigen Gesichtspunkte für die Auswahl und Anordnung, sowie für die unterrichtliche Verarbeitung der Unterrichtsstoffe, die er im 3. Abschnitt bei der Anwendung auf die einzelnen Unterrichtsfächer, behandelt. Die Darstellung ist klar und überzeugend. Man lese beispielsweise nur die prächtigen Kapitel über den Verbalismus in der Volksschule oder über Heimat- und Sprachunterricht. Der Verfasser steht im allgemeinen der Herbartischen Schule nahe, ohne jedoch bei Abweichungen auf das Recht einer gründlichen, aber durchaus sachlichen Kritik zu verzichten. Man kann ihm fast überall ohne Einschränkung beipflichten; nur hinsichtlich des Religionsunterrichtes will es uns scheinen, als ob der Verfasser den Inhalt des Religiösen zu viel in die Sphäre des Sittlichen verlege und der übersinnlichen Offenbarung keinen Wirklichkeitsgehalt für den Unterricht beimessen wolle. Es handelt sich aber gerade auf diesem Gebiet um die echteste Wirklichkeit, die allerdings nur dem Auge des Glaubens offenbar wird: Joh. 1, 50. 51; 11, 40.

Wir empfehlen das wertvolle Buch besonders den Herbartkränzchen zur Durcharbeitung, sie werden reichen Gewinn davon haben.

2. **Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer von Adolf Diesterweg.** 7. durchgesehene, vermehrte und in der Literatur bis 1906 fortgeführte Auflage. Der Jubiläumsausgabe zu Diesterwegs hundertjährigem Geburtstage am 29. Oktober 1890 zweite Auflage bearbeitet und herausgegeben von Karl Richter. Frankfurt a. M. 1906, Moritz Diesterweg.

Das Buch ist der erste Teil der in 7. Aufl. erscheinenden bekannten Schrift Diesterwegs. Ein Vergleich mit der uns zur Verfügung stehenden 3. Auflage, der vorletzten, die D. noch selbst besorgt hat, beweist, daß der Herausgeber mit pietätvoller Schonung verfahren ist. Wesentlich vermehrt ist der literarische Nachweis, der bis zum Jahre 1906 fortgesetzt ist. Wenn uns auch heutzutage vieles fremdartig anmutet, vieles auch, worunter besonders D.s Ansichten über den Religionsunterricht, unsern Widerspruch herausfordert, so wird man das Werk des unermüdlichen Vorkämpfers

für die geistige Freiheit des Lehrerstandes doch nicht ohne innerliche Beteiligung lesen. Auch auf didaktischem Gebiete hat D. unserer Zeit etwas zu bieten. Er kann ihr durch seine allerdings einseitige Betonung der formalen Bildung die Augen dafür öffnen, daß der Unterricht in dem Streben, nur das als berechtigt anzuerkennen, was sich im Leben der Gegenwart durchsetzt, Gefahr läuft, sich in trivialer platter Nützlichkeit zu verflachen.

3. **Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde.** Unter Mitwirkung von Gelehrten und Schulmännern herausgegeben von Dr. Joseph Loos, k. k. Landesschulinspektor in Linz. Mit über 500 Abbildungen und 15 Separatbeilagen. Vollständig in etwa 45 Lieferungen zu je ca. 3 Bogen. Preis der Lieferung 0,70 M. Wien u. Leipzig 1906, Verlag von A. Pichlers Witwe u. Sohn.

Ob ein Bedürfnis vorliegt für ein solches Sammelwerk? Die im Erscheinen begriffene 2. Auflage des großen Handbuches von Rein bestätigt es zur Genüge. Aber verhältnismäßig nur wenige werden in der Lage sein, sich jenes umfangreiche Werk anzuschaffen. Es ist deshalb zu begrüßen, daß sich die bekannte pädagogische Verlagsanstalt entschlossen hat, von dem alten „Lindner", der schon lange nicht mehr den Anforderungen der Neuzeit entsprach, eine erweiterte Ausgabe zu veranstalten. Daß es zugleich ein ganz neues Werk werden wird, bestätigt schon ein kurzer Einblick. Die vorliegenden beiden ersten Hefte enthalten die Artikel von A bis Basedow. Sie sind sämtlich auf wissenschaftlicher Grundlage, in gedrängter Fassung, aber in allgemein verständlicher Sprache abgefaßt. Die Namen der Verfasser der einzelnen Artikel bürgen für die Gediegenheit des Inhalts. Daß auf schulpolitischem Gebiete die österreichischen Verhältnisse ausführlich berücksichtigt werden, liegt in der Natur der Sache. Doch kommt auch Deutschland gebührend zu seinem Recht. Bei dem Artikel: Anschauungsmittel wird des Pädagogen Finger und seiner trefflichen Heimatkunde keine Erwähnung getan; ebenso fehlt in dem Kapitel: Assoziation und Reproduktion der Vorstellungen der Hinweis auf die Ausführungen Dörpfelds in seinem „Denken und Gedächtnis", sowie beim „Aufsatz" die Schrift von Sachse. Die Angabe unter „Armenschule", daß in Deutschland 20 Prozent aller Schüler die Vorschule besuchten, ist wohl auf einen Druckfehler zurückzuführen.

Druck und Papier sind tadellos, der Bilderschmuck — das ganze Werk soll 500 Abbildungen umfassen — ist anerkennenswert. Wir empfehlen das Werk allen Lesern des Schulblattes.

4. **Hohmann,** Ludwig, Rektor in Berlin: **Pädagogische Psychologie** dargestellt unter Berücksichtigung der übrigen Grundwissenschaften der Pädagogik sowie ihrer Grenzwissenschaften. Mit 22 Abbildungen im Text. Breslau 1906, Ferdinand Hirt, Königl. Universitäts- und Verlagsbuchhandlung.

Das Werk bildet den 1. Band eines dreiteiligen pädagogischen Handbuches, von dem wir bereits früher den 2. Teil besprochen haben. Der Verfasser hat sich die Aufgabe gestellt, das Ganze des psychischen Lebens unter steter Berücksichtigung der neueren Forschungsergebnisse darzustellen; er zieht, soweit es erforderlich ist, auch die übrigen Grundwissenschaften der Pädagogik sowie ihre Grenzwissenschaften heran. Da das Buch nicht als Lehrbuch zur Einführung in die Psychologie gedacht ist, so schlägt der Verfasser nicht den induktiven Weg ein, sondern erörtert die psychischen Probleme in freier Form. Recht wertvoll sind die Zusammenfassungen am Schlusse von größeren und kleineren Abschnitten, sowie die geschichtlichen Überblicke über die Entwicklung der wichtigsten Begriffe. Die letzteren im besonderen sind sachlich und klar. Die Anwendungen auf die pädagogische Praxis geben schätzenswerte Winke. Im einzelnen ist folgendes zu bemerken:

Als die wichtigsten Ergebnisse der neueren Forschung im Gebiete des Psychischen sind hervorzuheben: die Vereinigung der Vorstellungselemente durch Verschmelzung, die Vereinfachung der Assoziationsvorgänge zu den beiden Arten der Gleichheits- und Ähnlichkeitsassoziationen, die Zurückführung der Reproduktion auf physische Ursachen („Spuren" oder Dispositionen in den Nervenpartien, die zur Wiedererneuerung Veranlassung geben) und der Nachweis, daß die Affekte nicht durch Störungen im Vorstellungsleben verursacht werden, sondern daß diese vielmehr Folgeerscheinungen der Affekte sind (die eigentliche Ursache der A. glaubt man in der Erhöhung oder Verminderung des Tätigkeitszustandes der Muskeln, besonders der Gefäß- und Herzmuskeln zu sehen). Im allgemeinen ist aber zu beachten, daß zwischen den einzelnen Erscheinungen des Seelenlebens fließende Übergänge vorhanden sind; eine scharfe

Sonderung, wie man sie früher annahm, ist nicht aufrecht zu erhalten. Gegen diese Resultate wird man nichts einwenden. Dagegen können wir einen andern Punkt nicht unwidersprochen lassen. Der Verfasser wendet sich gegen die Behauptung Herbarts, daß den Vorstellungen eine Eigenkraft innewohne, vermöge deren jede Vorstellung das Bestreben habe, sich gegen die Verdunkelung durch andere Vorstellungen zu behaupten. Diese Annahme Herbarts soll die „Aktivität" der Seele aufheben. Der Verfasser teilt dagegen die Anschauung der modernen Psychologen, die im Gefühl und Willen die treibenden Kräfte in den seelischen Vorgängen sehen. So erklärt Wundt beispielsweise die Apperzeption als „das Handeln des Willens im Gebiete unsers Vorstellens" (eine Auffassung, in der Ziehen die Anerkennung einer Art „Oberseele" in unserm Bewußtsein sieht). Wie stimmt aber damit überein, wenn an anderer Stelle wieder zugegeben wird, daß man bei allem Gefühl schließlich auf einen im Gebiet des Vorstellens liegenden Inhalt zurückgehen müsse, daß es also kein Gefühl ohne vorgestellten Inhalt gibt. Wenn Hohmann S. 282 meint, „daß das Gefühl der Wahrheit uns oft instinktiv das Richtige finden läßt", so liegt der Grund eben darin, daß die Vorstellung des Richtigen durch den begleitenden Gefühlston uns viel deutlicher zum Bewußtsein kommt, als es ohne dies der Fall sein würde. H. verallgemeinert überhaupt den Begriff „Gefühl" so sehr, daß er auch die Schmerzempfindungen dazu rechnet. Ihnen liegt allerdings keine Vorstellung mehr zugrunde. Es scheint uns aber viel richtiger, mit Nahlowsky zwischen Gefühl und Empfindung einen generellen Unterschied zu machen.

Der Abschnitt über die Nervenphysiologie enthält zu viel wissenschaftlichen Ballast. Solange man über die innere Natur der Erregungszustände in den Nerven doch nichts weiß, kann uns auch die genauere Beschreibung des Baues der Nervenzellen und -fasern nicht viel helfen. Jedenfalls ist die Tatsache, daß sich alle Veränderungen im Seelenleben fast immer auf Veränderungen in der Rindenhaut der Nervenpartien gründen, in denen sie sich abspielen, auch ohne diese Kenntnis zu verstehen.

Im übrigen aber stellt das Buch eine tüchtige Leistung dar und dürfte sich besonders zu Vorbereitungen auf Prüfungen trefflich eignen.

5. **F. Herm. Kahles Grundzüge der Pädagogik.** Für Seminare, Lehrer und Lehrerinnen. 12. gänzlich umgestaltete Aufl. I. Teils 1. Abteilung. **Pädagogische Psychologie und Logik.** Nach den neuen Lehrplänen bearbeitet von Otto Gerlach, Königl. Seminardirektor. Mit 37 Abbildungen. Breslau 1906, Carl Dülfer. 4,40 M., geb. 5 M.

Die Umarbeitung des „alten Kahle" ist, soweit sie diesen Teil betrifft, so durchgreifend gewesen, daß ein ganz neues Buch entstanden ist, das die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung bis zur Gegenwart gebührend berücksichtigt. Inhaltlich stimmt das Werk mit dem vorigen im großen und ganzen überein. Seine wesentlichsten Vorzüge sind klare Darstellung, scharfe Betonung der Grenzen der Erklärungsmöglichkeit sowie der Hinweis darauf, daß das Leibliche wohl Grundlage, aber nicht ausschließliche Bedingung der seelischen Vorgänge ist. Die sprachliche Fassung erscheint uns aber an vielen Stellen wenigstens für Seminaristen der III. Klasse, also für junge Leute von 17 und 18 Jahren zu schwer. Auch die übermäßige Anwendung von Fremdwörtern ist zu beanstanden. Wenn sie sich auch in einem wissenschaftlichen Werke nicht vollständig entbehren lassen, so könnten doch Wörter wie synonym, Rekonstruktion, Chancen, oder gar die schwerfällige Bezeichnung „physiologische Dispositionsfähigkeit zur Assoziation" durch einfache deutsche Ausdrücke ersetzt werden. Der Abschnitt „vom Denken" ist trotz Dörpfelds Mahnung noch immer nach rein logischen Gesichtspunkten angeordnet. Als wertvoll ist die psychologische Darstellung des Entwicklungsganges des Strebens vom Trieb bis zum Wollen zu bezeichnen. Über das Verhältnis des Willens zum Vorstellen gilt dasselbe, was bei dem vorhergehenden Buche bemerkt worden ist. Wie der Verfasser im Vorwort bemerkt, sollen die Kapitel über das Wesen der Seele sowie über die Pathologie die Brücke zu einem selbständigen Studium bedeutenderer einschlägiger Werke bilden. In diesem Sinne kann man ihren Inhalt gutheißen.

Mülheim (Ruhr). Protsch.

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschull. C. Achinger in Elberfeld-Hahnerberg.

Evangelisches Schulblatt.

August.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Vom Unglauben.

Vom Herausgeber.

Hier sollte zwar eigentlich nur vom Glauben und Unglauben der Lehrer die Rede sein, aber wir müssen doch fragen, wie es denn mit Glauben und Unglauben überhaupt stehe. Man hat ja auch in früheren Zeiten über Unglauben geklagt. Der Unglaube ist so alt wie das Christentum; aber dieser Unglaube war doch, wenigstens zumeist, etwas anderes als der Unglaube von heutzutage. Auch die orthodoxesten Zeiten kannten den Unglauben; neben dem Annehmen und Fürwahrhalten der von der Kirche gelehrten Glaubenssätze kann persönliche Gleichgültigkeit bestehen, die es nicht zuläßt, daß das mit dem Kopf Aufgenommene nun auch auf das persönliche Leben angewendet und darin fruchtbar gemacht werde. Das ist dann eben Unglaube.

Aber der Unglaube, der uns heute so viel zu schaffen macht, ist etwas anderes; er besteht in der Verwerfung der kirchlichen Lehren selber, die man meint nicht mehr bekennen zu können, weil sie sich nicht mit der Wissenschaft vertrügen. Dieser Unglaube ist auch in der Lehrerschaft stark verbreitet und hat natürlich die verschiedensten Grade, er kann bis zu völligem Atheismus gehen. Aber alle Stände sind davon betroffen, ja es muß hier hervorgehoben werden, daß die Lehrer (Volksschullehrer) nicht einmal an der Spitze stehen. Fangen wir unten an, bei den Arbeitern, oder oben, bei den Gebildetsten der Gebildeten, wir finden da weithin eine fast völlige Abwendung von der Kirche. Die Tatsache, daß die Mehrzahl äußerlich noch zur Kirche gehört, Kirchensteuern zahlt, daß Taufe, Konfirmation, Eheschließung von der Kirche begehrt werden, wird doch niemanden täuschen über die wirkliche Sachlage. Auch bei den Geistlichen selbst, den Dienern am Wort, und bei ihren Lehrern, den Professoren der Theologie, steht es übel. Diese Erscheinungen in ihrer Gesamtheit weisen doch auf bestimmte Ursachen hin, dieser Abfall kann nicht etwas bloß Zufälliges sein. Denken wir einmal, es sei davon irgend ein Stand, eine Schicht

der Bevölkerung ausgenommen, so möchte uns das geradezu als ein Wunder erscheinen, auch wenn wir die näheren Ursachen und Bedingnisse noch nicht kennten; dieser glaubensreine Stand müßte geradezu vom Himmel gefallen sein; denn wie es hier auf der Erde, nach den hier waltenden Kräften und Einwirkungen, sein muß, das zeigt uns eben das Gesamtbild nur zu deutlich.

Wenn in Versammlungen auf den Abfall der Lehrer von der Kirche die Rede kommt, so erhebt sich wohl die Frage nach den Ursachen. Da heißt es denn: Daran sind die Seminare, die ungläubigen Seminarlehrer schuld! Daß das nicht richtig ist, geht schon daraus hervor, daß das jetzt lebende Lehrergeschlecht durchweg von rechtgläubigen, kirchengläubigen Seminarlehrern unterwiesen worden ist. Wieder andere meinen das Richtige zu treffen, wenn sie für den Unglauben die ungläubigen Pastoren verantwortlich machen; eine weitere Überlegung steigt dann von diesen zu den ungläubigen Professoren hinauf. Bei diesen, als den letzten Ursachen — sie sind ja die eigentlichen, berufensten Fachmänner — bleibt man stehen. — Und woher kommt denn der Abfall der Professoren? —

Damit sind wir an demselben Punkte angelangt wie mit unserer früheren Erwägung: Es ist töricht, irgend einen Stand verantwortlich zu machen; es wird wohl dabei bleiben, daß diese Erscheinungen etwas im Gange der Entwicklung Notwendiges, daß sie durch die Zeitlage gegeben sind. Bei näherem Zusehen finden wir auch die Ursachen.[1])

Die Lehren der Kirche sind viele Jahrhunderte alt; sie stammen ausnahmslos aus Zeiten mit einem ganz anders gearteten Welt- und Naturerkennen, als unser heutiges ist. Die erste Festlegung der kirchlichen Lehren geschah nachweislich unter der Einwirkung der Antike. Ich darf den Ausdruck hier wohl in einem etwas weiteren Sinne fassen, nämlich mehr dem Wortsinne nach in einer Verbindung griechischer, jüdischer und altchristlicher Denkweise. Die alte Kirche befand sich bei Herausbildung der Glaubenssätze in der glücklichen Lage, daß sie den dem Glauben zugrunde liegenden Geschehnissen der Zeit nach sehr nahe stand, daß sie in ihrem Naturerkennen und in ihrer Weltauffassung mit der Zeit Jesu und der Apostel übereinstimmte. Es ist eine der merkwürdigsten Erscheinungen in der Geistesgeschichte, daß man diesen Standpunkt so lange hat festhalten können. Soweit eine Weiterentwicklung überhaupt wahrzu-

[1]) Ich bemerke vorab, daß diese Ursachen hier nicht erschöpfend aufgezählt werden sollen, daß insbesondere diejenigen Ursachen, die gerade die Lehrer in ein gespanntes Verhältnis zur Kirche gebracht haben (z. B. die geistliche Schulaufsicht und gewisse methodische Besonderheiten des herkömmlichen Religionsunterrichts) hier beiseite gelassen sind.

nehmen ist, hat die Philosophie lediglich dahin gestrebt, die Anschauungen des Christentums hineinzuarbeiten in die Denkformen des Griechentums, Altertum mit Altertum zu verschmelzen. Unter der Übergewalt, die die Kirche im Kulturleben eingenommen hatte, war das weltliche Wissen in den Hintergrund gedrängt worden; es mußte sich zunächst an dem kirchlichen Dogma orientieren. Lange Jahrhunderte durch beschränkte man sich darauf, das Naturwissen des Aristoteles von Geschlecht zu Geschlecht weiterzugeben als ein Erbgut, das keiner Vervollkommnung bedürfe.

Da brach in diese alte Welt, die mit sich selbst in eine leidliche Harmonie gesetzt war, ein Neues herein. — Wir brauchen hier nicht die einzelnen Etappen dieser Geistesbewegung zu schildern, wir sind ja alle getragen von diesem Strome. Die Loslösung von der bloß scholastischen Betrachtungsweise der Naturdinge und der Übergang zum eigenen Beobachten und Versuchen ist ein ungeheurer Fortschritt, den kein denkender Christ deshalb als ein Unglück betrachten darf, weil er die Kirche und ihre Lehren in Gefahr brachte. Daß dies geschehen ist, ist nicht die Schuld dieser Geistesbewegung — die, wie alles, was zur Wahrheit emporführt, doch schließlich aus Gottes Hand kommt, sondern die Schuld der Menschen: zuerst der Religionsfeinde, die in der neuen Wissenschaft ein Mittel zur Bekämpfung des Gottesglaubens sahen, aber auch der Kirche und ihrer Diener. Wenn ich das sage, dann erhebe ich keine Anklage im persönlichen Sinne. Ich weiß wohl, daß es eine psychologisch begründete Notwendigkeit und in gewissem Sinne eine biologische Schutzvorrichtung auch des höheren Geisteslebens ist, daß das Alte gegen das Neue sich behauptet, solange es eben kann, daß man, bevor man das einzelne preisgibt, immer wieder versucht, es vor dem Neuen zu retten. Ohne diesen Konservativismus würde unser geistiges Leben ein Eintagsleben werden, würden die Errungenschaften der Vergangenheit, so vergänglich sie auch in ihrer Form vielfach sein müssen, doch nach ihrem Wahrheitsgehalt sich nicht auswirken können. Wir würden ohne diesen Zug unserer Natur kein geistiges Erbe übernehmen können und wollen, sondern aus der Hand in den Mund leben und jedem neuen Winde schutzlos preisgegeben sein.

Es ist schon hervorgehoben worden, daß die neue Wissenschaft — recht verstanden und recht angewendet — ein Gottesgeschenk ist; sie soll die Menschen nicht bloß zu höherer Erkenntnis im theoretischen Sinne, nicht bloß zu einer vollkommeneren Technik und zu höherem Wohlstande, sondern auch zu gesunderen gesellschaftlichen Verhältnissen, zu einer reineren Sittlichkeit führen. Das alles ist aber nur möglich, wenn die Hüter des Gottesglaubens und des Gottesgedankens in der Menschheit zu dieser Wissenschaft die rechte Stellung einnehmen. Und diese rechte Stellung muß

die Mitte halten zwischen einem Zuviel und einem Zuwenig. — Zuviel würde man tun, wollte man alles Neue ohne weiteres als wahr und richtig annehmen und zugleich das bewährte Alte über den Haufen werfen. Das Zuwenig läge darin, daß man dem Neuen sein Recht nicht gäbe, daß man den Wahrheitskern durch das trügerische Beiwerk hindurch nicht erkennte und das Ganze dann als falsche Wissenschaft ablehnte.

Nehmen wir ein Beispiel aus dem wirtschaftlichen Leben. Darüber ist ja wohl kaum eine Meinungsverschiedenheit, daß die industrielle Bewegung uns ganz unvorbereitet traf, daß die sich entwickelnden Verhältnisse lange Zeit der Willkürherrschaft des rohesten Materialismus preisgegeben waren, wobei der Mensch im Arbeiter unterging und dieser lediglich als Arbeitskraft gewertet wurde, daß eben dadurch die so gefährlichen sozialen Spannungen eingetreten sind, unter denen wir jetzt noch, und wahrscheinlich noch auf lange hinaus, zu leiden haben. Erst allmählich ist innerhalb der Gesellschaft, die ihre sittlich-geistige Leitung doch auch hier von allem Anfang an hätte von der Kirche als der berufenen Hüterin des sittlichen Erbgutes erhalten sollen, die Erkenntnis durchgedrungen, daß die neue Lage nicht bloß neue Güter und vermehrten Genuß, sondern auch neue soziale Pflichten mit sich bringe.[1])

Aber auch in theoretischem Sinne ist kirchlicherseits lange Zeit viel versäumt worden. Die Kirche stand und steht zum Entwicklungsgedanken, der ja übrigens nicht bloß in der Naturwissenschaft, sondern auf allen Gebieten Anwendung gefunden hat, in einem sehr üblen Verhältnis. Ich kann die Hoffnung nicht aufgeben, daß der Gegensatz zur Naturwissenschaft allmählich verschwindet, jedenfalls, daß er nicht als ein naturnotwendiger gefühlt, sondern als ein durch menschliches Fehlen und Irren entstandener Übelstand aufgefaßt werde.

Ich halte es für eine der bedeutsamsten Eroberungen auf diesem Leidenswege, daß wenigstens an einem Ende eine Verständigung zwischen Glauben und Wissen sich anbahnt, wenn auch eine völlige Lösung des Problems noch ferne sein mag. Ich meine den Streit um die Schöpfungsgeschichte. Man darf doch sagen, daß eine freiere Auffassung des biblischen Schöpfungsberichtes Gemeingut geworden ist. Es wurde schon im Juniheft darauf hingewiesen, daß auch positive Theologen gegen eine entwicklungs-

[1]) Ich erkenne gerne an, daß einzelne Geistliche Großes geleistet haben für eine ethisch gereinigte und vertiefte Auffassung des Arbeits- und Dienstverhältnisses. Damit will ich denen nicht das Wort geredet haben, die als Seelsorger wirtschaftlich-technische Probleme lösen wollten (die sog. „sozialen Pastoren"), oder denen, die den „Mammonismus" als eine Spezialkrankheit der Besitzenden geißelten und so mehr verhetzten als versöhnten (Die Hilfe!). Man lese einmal, was Förster in seinem Buche „Christentum und Klassenkampf" im ersten Kapitel darüber sagt! (Siehe Schulblatt 1908, S. 485.)

mäßige Entstehung der Lebewesen vom kirchlichen Standpunkt nichts einzuwenden haben. Wenn man sich eben nicht auf den Wortlaut versteift, so steht ja dem Entwicklungsgedanken der Glaube an Gott den Schöpfer keineswegs entgegen. Wer gelernt hat, in allem Werden und Geschehen — auch in dem sog. naturgesetzlichen — Gottes Wirken zu sehen, dem erscheinen auch die bei jener Entwicklung vorauszusetzenden Veränderungen als Wirkungen des göttlichen Willens. Der Himmel ist Gottes Stuhl, die Erde seiner Füße Schemel, so schaute der Psalmist aus der Auffassung des Schöpfungsberichtes heraus Gott in erhabener Ruhe. Dieses Bild ergänzt sich uns und erfüllt sich mit neuem Sinne: Gott trägt alles, was da ist und wird, mit seinem Willen und Geiste, daß es in ihm sein Wesen und Leben habe. Mag auch die Naturwissenschaft die natürlichen Bedingungen des Werdeganges bei jener Entwicklung immer schlüssiger aufweisen, — sie hat dabei übrigens noch einen langen Weg vor sich — mag sie einmal soweit kommen, daß von der Seite der natürlichen Erklärung nichts mehr fehlt: das berührt den Glauben nicht.

Der Glaube soll keine Ergänzung des Naturerkennens sein in dem Sinne, als müßte er allemal da als Erklärung einsetzen, wo die menschliche Forschung mit ihrer Weisheit zu Ende gekommen wäre. Eine solche Auffassung, die leider recht verbreitet ist, verwandelt den Glauben in eine veränderliche Größe, die abhängig ist vom menschlichen Denkfortschritt oder von der Technik (Mikroskop!) usw. Da freut man sich dann jedesmal über Irrungen der Wissenschaft, man glaubt dann wahrzunehmen, daß Gott sich doch noch für sein Walten Gebiete in der natürlichen Welt vorbehalten habe, die dem Vorwitz der Wissenschaft entzogen seien. Ein Beispiel: Die Erscheinungen des Gewitters, Donner und Blitz, waren noch unsern Großvätern vielfach rätselhaft, darum sah man gerade hierin Offenbarungen des göttlichen Willens. Der Blitzschlag, der so unberechenbar sein Opfer forderte, mitten aus einer Gesellschaft mit anscheinend selbstherrlicher Willkür einen einzelnen herausholte, erschien herausgehoben aus dem übrigen nach Wirkung und Ursache begreiflichen und berechenbaren Naturgeschehen und nur zurückführbar auf ein unmittelbares göttliches Walten. Wir wissen heute, daß die Elektrizität eine Kraft ist wie andere Naturkräfte, wie die Schwerkraft, das Licht usw., gebunden an bestimmte Gesetze, berechenbar und nutzbar für den Menschen. Wie mancher hat es mit einer Art von Enttäuschung gesehen, daß die Menschen sich auch dies Gebiet unterwarfen, daß sie auch diese Kraft bändigten, indem er meinte, dadurch werde durch eine „falsch berühmte" Wissenschaft wieder ein Gebiet dem göttlichen Wirken entzogen. — Ähnlich war es mit dem Wetter. Noch jetzt kann man bei manchen eine gewisse Genugtuung heraushören, wenn

festgestellt wird, daß die Wetterkunde bis jetzt so unsichere und begrenzte Ergebnisse habe. Hier glauben manche in besonderem Sinne eine Art von göttlichem Reservat zu sehen. Man denkt wohl an das Wort: Der Wind weht, wo er will, . . . aber man weiß nicht, woher er kommt, und wohin er fährt. Als wenn dies Wort mehr wäre als ein bloßes Beispiel, als wenn damit sollte gesagt werden, so solle es für alle Zukunft sein. Ist denn uns, die wir von der natürlichen Bedingtheit aller meteorologischen Erscheinungen überzeugt sind, Regen und Sonnenschein wirklich etwas anders als unsern kindergläubigen Vorfahren? Nehmen wir sie nicht auch als Gaben aus Gottes Hand? Und so ist es mit vielem andern; Krankheiten, Seuchen, Unglücksfälle usw. sind uns wie ihnen göttliche Fügungen, uns in religiösem Sinne ebenso unerforschlich trotz aller natürlichen Erklärungen wie ihnen im natürlichen Sinne. (Man vergl. die Arbeit von Herrn Konsistorialrat Dr. G. von Rohden in den beiden vorigen Heften unseres Schulblatts!)

Aber in gewissem Betracht führt die neue Erkenntnis doch in größere Tiefen, sie gibt dem Glauben einen weit größeren nnd geistig reineren Inhalt. An die Stelle eines Gottes, der mit einer gewissen Willkür und Unberechenbarkeit einherfuhr und eben dadurch als Herrscher sich kundgab — ganz nach der Art, wie man in alten Zeiten einen rechten Herrn sich dachte —, der das gewöhnliche Naturgetriebe sich selbst und den einmal geordneten Gesetzen überließ, um sich auf einige dem menschlichen Geist und seinem Forschen unzugängliche Gebiete wie auf ein Altenteil zurückzuziehen, steht nun eine Vorstellung, die schon von führenden Geistern des Altertums geschaut, von dem Apostel Paulus ausdrücklich bestätigt worden ist (in ihm leben, weben und sind wir). Ohne ihn fällt, wie Christus sagt, kein Haar von unserm Haupt, er ordnet das Größte wie das Kleinste, oder, wie wir mit unserm für Kausalität mehr geschärften Denken sagen werden: Er bereitet das Größte im Kleinsten, die gewaltigsten Naturwirkungen durch die unmerklichen Umlagerungen der Moleküle. Dieser Glaube hebt die Wunder nicht auf, ist ihm doch alles Walten Gottes in der Natur ein Wunder, aber er hat zu ihnen eine andere Stellung gewonnen; er bedarf ihrer nicht mehr als notwendiger Beweise der göttlichen Allmacht. Diese erscheint uns nicht mehr in dem ausnahmsweisen Wirken innerhalb der Wunder, sondern in dem ganzen geregelten Lauf des Naturgeschehens. Wir trauen ihm das Wunderwirken nicht zu trotz des Naturgeschehens, als wenn dieses ohne seinen Willen und sein Zutun seinen Lauf nähme, sondern gerade weil wir seine Hand sehen im zitternden Lichtstrahl wie bei jedem Lebensvorgange in der kleinsten Zelle. So kann das religiöse Bedürfen gerade aus der naturwissenschaftlichen Erkenntnis

unserer Tage einen Antrieb nehmen zu einer vertieften Gottesidee, zu einer Anschauung, die zwar dem Altertum schon als Ahnung aufgegangen ist, aber jetzt erst ihren vollen Inhalt empfangen hat.

Wohl weiß ich, daß in der Schöpfungsfrage noch manche Probleme ungelöst, noch manche Steine wegzuräumen sind; ich nenne gleich das Größte: Die Entstehung des Menschen. Es ist hier nicht der Ort, einzelnem noch weiter nachzugehen. Es kam mir nur darauf an, zu zeigen, wie ein Gebiet, das vor Jahren für den Glauben jenseits aller Möglichkeit lag, jetzt freigegeben ist. Wer da der Naturwissenschaft folgt, ist darum kein schlechterer Christ, denn Gott und sein Walten wird durch alle diese Forschungen und Entdeckungen nicht berührt, und die Bibel ist ein Religionsbuch und kein naturgeschichtliches Lehrbuch. Und der, der der Naturwissenschaft nicht folgt, sondern an der Bibel nach dem Buchstaben festhält, ist darum kein besserer Christ. Der Buchstabe tötet, der Geist aber macht lebendig! Gott läßt auch aus dem dem Glauben so tot erscheinenden Steinbau der Wissenschaft Leben sprießen. —

Nachdem wir uns so über den Stand des Problems der Weltentstehung und über die Bedeutung desselben für den religiösen Glauben verständigt haben, ist es nötig, zu dem eigentlichen Zweck unsrer Arbeit zurückzukehren, der ja keineswegs auf dem Gebiet der Religionsphilosophie liegt.[1]) Wir fragen also: Welche Bedeutung hat diese Sache für den Glauben und Unglauben unserer Zeit gehabt? Wie hat sich die Kirche dazu gestellt? Welche Folgen hat diese Stellungnahme der Kirche gehabt?

Da bietet sich uns nun ein überaus betrübendes Bild. Der Konservativismus, der als ein gesunder Grundzug des menschlichen Geistes unserm Wahrheitsstreben zum Segen gereichen sollte, ist für viele zum Verderben geworden. Als man vor Jahren die Aufklärung ins Volk trug, um mit Hülfe der neuen Wissenschaft den religiösen Glauben auszurotten, da trat die kirchliche Theologie dem mit Recht nachdrücklich entgegen. Aber man verfehlte den Angriffspunkt; die Wissenschaft mit ihren sog. Ergebnissen wurde lächerlich gemacht oder als irreligiös hingestellt, das, was jetzt als richtig oder wenigstens als wahrscheinlich allgemein anerkannt wird, wurde aufs heftigste bekämpft. Man verkannte vollständig den Wahrheitsgehalt des Neuen und hielt sich lediglich an die religionsfeindlichen Einkleidungen, an die religionsfeindlichen Tendenzen einiger Aufklärer. Ich sage noch einmal, daß ich deshalb keine Personen anklage. Damals konnte man von den Vertretern der Kirche nicht verlangen, daß sie gleich die ganze Sach-

[1]) Es hätte wohl nahe gelegen, noch auf andere Probleme, die Gegenstände des Streites zwischen Kirche und Wissenschaft gewesen sind, hinzuweisen (Kopernicus). Aber hier handelt es sich nur um ein Beispiel.

lage so erfaßten, wie wir es jetzt tun. Auch die Theologie trägt die Knechtsgestalt alles Irdischen, auch sie ist, das beweist uns die Geschichte der Kirche in so schmerzlicher Weise, dem Irrtum, der Leidenschaft, der Selbstsucht und Eitelkeit unterworfen.

Das Verhängnisvollste war, daß man sich von der Naturwissenschaft aufs ängstlichste fernhielt, daß schon die Beschäftigung mit ihr manchem als gefährlich für den Glauben galt. So gerieten die Diener der Kirche hinsichtlich der Naturwissenschaft in eine überaus folgenreiche Rückständigkeit. Die armen in ihrem Glauben und Gewissen bedrängten Menschen, die von ihren Seelenhirten eine Hülfe in ihrer Not erwarteten, wurden schon durch die Art der Behandlung naturwissenschaftlicher Fragen in der Kirche und in der kirchlichen Literatur nur noch weiter hinausgestoßen in den Strom der Behauptungen und Meinungen. Man hätte sich gerade in theologischen Kreisen nur um so eifriger mit der Naturwissenschaft beschäftigen sollen, weniger um den Übergriffen der Fachgelehrten entgegen zu treten — dazu hätte doch schon eine ganz andere Ausrüstung gehört, und die das nach eiligem Studium der einschlägigen Fragen taten, schadeten oft mehr als sie nützten — als vielmehr um die armen Irrenden und Zweifelnden in ihren Anfechtungen überhaupt *verstehen zu können*. — So begnügte man sich damit, vor den Behauptungen der Naturwissenschaft zu warnen oder sich darüber lustig zu machen, oder sie mit „Kanzelargumenten“ (wie Flügel das vielsagend nennt) abzutun.

Ich meine, die Geschichte hat eher der Naturwissenschaft als dieser kirchlichen Praxis recht gegeben. Denn wenn auch die religionsfeindlichen Folgerungen, die einzelne Heißsporne aus der neuen Wissenschaft glaubten ziehen zu dürfen, sich als trügerisch erwiesen haben, so war die Naturwissenschaft dem Kern nach doch auf dem rechten Wege. Es sei nur darauf hingewiesen, daß vor Jahren Darwin als der ärgste Religionsfeind angesehen wurde, daß aber, als im Februar dieses Jahres sein 100jähriger Geburtstag gefeiert wurde, auch kirchliche Blätter seiner Persönlichkeit und seinem Lebenswerk volle Anerkennung zollten ohne jeden polemischen Seitenblick. „Moses oder Darwin“, so nannte sich vor Jahren eine für das große Publikum berechnete Streitschrift. Damals nahm man diese Parole in kirchlichen Kreisen in demselben Sinne eines ausschließenden Gegensatzes auf, wie sie gemeint war. Was für eine Wirkung würde es gehabt haben, wenn damals Theologen gesagt hätten: Moses *und* Darwin!

Vor kurzem unternahm der religiöse Radikalismus einen Vorstoß in einer größeren rheinischen Stadt; ein extremer liberaler Pastor hielt einen Vortrag, worin er ein Langes und Breites redete von der Unvereinbarkeit der sicheren Ergebnisse der naturwissenschaftlichen Forschung mit dem, was

in Schule und Kirche gelehrt werde. Es war eine Variante der Antithese: Moses oder Darwin. Ihm trat dann einer der positiven Theologen des Orts entgegen und erklärte unter Zustimmung seiner Freunde, daß er alles das, was der Vorredner als moderne wissenschaftliche Überzeugung für sich in Anspruch nehme, auch anerkenne, es liege an dieser Stelle gar kein Streitpunkt vor, die Differenz werde vielmehr erst durch die Frage offen gelegt: Was dünkt dich um Christum? Diese Abfuhr war scharf und wohl verdient; aber sehr interessant war mir doch, daß der Redner diese Stellungnahme der kirchlichen Theologie als eine allbekannte Sache behandelte. Ja wenn das so ist, was müssen dann eben dieselben kirchlichen Kreise über ihre bisherige Stellung zu dieser Frage denken? Die bisherige ablehnende Haltung wird also aufgegeben, sie wird also als ein Fehler gekennzeichnet. Nun denke man daran, daß durch diese Haltung der Kirche Unzählige aus den Kirchenmauern hinausgetrieben worden sind. Viele ernste wahrheitsuchende Männer mußten sich sagen lassen, daß für die neueren naturwissenschaftlichen Anschauungen kein Raum innerhalb der Kirche sei. Gerade unter den Lehrern waren so viele, die so in die schwerste Gewissensbedrängnis kamen. Dieselbe Kirche, die jetzt diese Anschauungen freigibt, hat damals den Zweifelnden und Verzweifelnden keinen Strohhalm hingehalten, sie hat sie sich selbst überlassen.

Wie ganz anders wäre die Entwicklung verlaufen, wenn die Lehrer der Kirche sich in die Reihe der Suchenden und Ringenden gestellt, ihnen zur Seite getreten wären als Fleisch von ihrem Fleisch, wenn sie an der Herausarbeitung einer harmonischen Weltanschauung mitgearbeitet, wenn sie das naturwissenschaftliche und das religiöse Denken in Einklang zu bringen und, wo dies nicht möglich war, die Grenzen beider Gebiete so abzustecken gesucht hätten, daß sie sich nicht stören konnten. Statt dessen haben sie den Prätentionen der Naturwissenschaft die eigenen gegenübergestellt. So entstanden Gegensätze, die nicht durch die Dinge selbst, sondern durch die Beschränktheit der Menschen erzeugt waren, die Tausenden zum Verderben wurden. Nur die konnten sich daraus retten, die entweder das mit den geltenden kirchlichen Lehren nicht übereinstimmende fahren ließen, oder die genug Selbständigkeit und Kraft des Denkens besaßen, um für sich einen eigenen Weg durch diese Wirrnisse zu finden, die sich den Glauben und die Hoffnung bewahrten, daß das, was ihnen noch an Widersprüchen bestehen blieb, seine Lösung doch einmal finden werde.

Wenn ich mich so lange bei dem Gegensatz Moses oder Darwin aufgehalten habe, so könnte daraus leicht die Meinung entstehen, als sähe ich darin die Hauptdifferenz, das Haupthindernis für den Glauben. Das ist nicht der Fall. Der Evolutionismus bietet mir persönlich nur die Mög-

lichkeit, meinetwegen auch eine gewisse Wahrscheinlichkeit für eine Theorie, das Gewordene zu erklären. Wenn ich vorhin dafür eingetreten bin, so geschah es eben um derer willen, denen die Sache mehr Wert hat. Zudem liegen m. E. viel schwierigere Probleme für eine Vereinheitlichung der biblischen mit der neueren Weltanschauung vor als bei der bloßen Entstehung der Arten, worin für die meisten die Evolution aufgeht. Daß ich dieser Frage soviel Raum gewidmet habe, geschah deshalb, weil wir da zu einem gewissen Abschluß gekommen sind und nun, wie nach einem Feldzuge, die Verlustliste aufstellen können. Vielleicht denkt jemand, die Frage des biblischen Schöpfungsberichtes sei hier überflüssig breit behandelt, die Sache sei doch abgetan. Aber gerade aus diesem Grunde erschien sie mir als ein passendes Beispiel bei Beantwortung der Frage, woher der Unglaube komme?

Manche Schwierigkeiten für eine weitere Verständigung ruhen noch im Dunkel, einige künden sich schon an und werden uns bald zu schaffen machen. Der Kampf darf aber auch für die Zukunft von kirchlicher Seite nicht zuerst oder gar ausschließlich gegen die Menschen, gegen Freigeister und Atheisten, gerichtet sein, er muß vielmehr der ernsten, wissenschaftlichen Bewältigung der Probleme selbst gelten. Es handelt sich nicht um bloße Repression, sondern um eine gegenseitige Durchdringung des Neuen und Alten. Wir tadeln an den Neueren, daß sie sich die Sache zu leicht machen und allen Glauben an eine transszendente Welt über Bord werfen. Aber wird nicht von der andern Seite ein ähnlicher Fehler gemacht? — Doch denken wir uns die Sache nicht gar zu leicht. Nicht ein kluger Geist wird einmal irgendwo den Stein der Weisen finden, sondern Generationen werden sich um diese Sache noch zerarbeiten müssen, eine späte Zukunft erst wird den Lohn dieses Ringens ernten. Wenn uns, die wir im Kampfe stehen, an manchen Stellen wenig Licht scheint, so bleibt uns doch der Glaube, daß das Wahre und Rechte trotz aller Pendelschwingungen in das Dunkel des Irrtums hinein seine Anziehungskraft behält. Dieser Glaube ist auch ein Teil unsrer religiösen Überzeugung.

Den meisten Menschen sind die Probleme der Weltanschauung nicht Fragen um Sein und Nichtsein. Sie begnügen sich damit, mitzulaufen; das finden wir bei den Kirchlichen wie bei den Unkirchlichen. Aber es gibt doch eine ganze Anzahl, die von anderer Art sind, denen die Zwiespältigkeit des Denkens und Glaubens am Leben nagt. Die sind zu Führern berufen; an ihrem Feuer, das sie verzehrt, wärmen sich die andern. Wenn es bei ihnen zum Bruch kommt, dann wird das Verwerfen am radikalsten, die Feindschaft am bittersten; der Ingrimm über die erlittene Vergewaltigung stachelt zur leidenschaftlichen, rücksichtslosen Propaganda. So wird diese Minderheit doch schließlich zur Mehrheit.

Wie oft haben mir Kollegen, denen es Ernst war um die Religion, geklagt: „Wir finden in der Kirche das nicht, was wir suchen und brauchen. Über das, was uns Not macht, was uns in Zweifel stürzt, können wir uns nicht aussprechen, das wird da umgangen oder mit einer Redensart abgetan.“ Der Prediger ist ja insofern in einer glücklichen Lage, als er seinen Text wählen und verwerten kann, wie er will. — Für den Lehrer liegt freilich die Sache anders. Er muß vorgeschriebene Stoffe behandeln, nicht bloß geschichtliche, sondern auch dogmatische. Es wird nicht darnach gefragt, wie er innerlich dazu stehe. Was da für Übel entstehen müssen, davon wird nächstens einmal die Rede sein. Wer sich etwas umgehört hat, weiß, daß es schlimm steht, daß der Zwang die ursprüngliche Gleichgültigkeit oder Verständnislosigkeit der Religion gegenüber vielfach in Feindseligkeit verwandelt hat.

Die religiösen Anschauungen wandeln sich. Gott kam zu den Menschen der Urgeschichten in anderer Gestalt als zu denen des Neuen Testaments. Auch uns ist die Gottesidee nicht als ein Fertiges überliefert, wir müssen das von den Vätern überkommene Erbe neu erwerben, um es zu besitzen. Wer der Gegenwart frei ins Gesicht schaut, wer die Wissenschaft nicht betrachtet mit Argwohn und Sorge, sondern mit der Überzeugung, daß auch sie eine Gottesgabe ist, so gut wie der leuchtende Strahl, der sich im Tautropfen bricht, der wird auch Kraft finden zu dem Glauben, daß die Menschheit aus dieser Zeit des Zweifelns und der inneren Nöte hinweg kommt zu einem neuen, herrlicheren Gottschauen. Der moderne Mensch, so ungeheure Eroberungen er gemacht hat und noch macht auf dem Gebiet des Naturerkennens, er fühlt sich im Grunde seines Herzens einsam und arm innerhalb der neuen Reichtümer; sein Herz ist doch schließlich von derselben Art wie das der alten Gottsucher; trotz aller Entzückungen über die Errungenschaften der modernen Wissenschaft und Technik findet er keine Ruhe, bis er ruhen wird in Gott. — Gott hat die Welt vor unserm durch die neue Wissenschaft geschärften Auge auferstehen lassen zu einer Pracht und zu einem Reichtum, den die Väter nicht kannten. Und diese Welt ist das Kleid Gottes, Schauplatz und Werkzeug seiner Güte, Macht und Herrlichkeit. Bitten wir ihn, daß er uns helfe zu dem fröhlichen freien Glauben, daß doch schließlich alles seiner Ehre dienen muß.

Über die Einrichtung eines Hülfsbuches für den vaterländischen Geschichtsunterricht in der Volksschule.

Von Rektor a. D. Lambeck in Remscheid.

Das Thema setzt voraus, daß für den Geschichtsunterricht ein Hülfsbuch nötig ist. Die Nützlichkeit und Notwendigkeit dieses Lernbuches gilt als ausgemacht und soll hier nicht erörtert werden. — Nur daran soll kurz erinnert sein, an welcher Stelle des Unterrichts das Geschichtslesebuch in Dienst treten soll. Dabei wird als selbstverständlich vorausgesetzt, daß die Darbietung nur geschehen darf durch das freie mündliche Lehrwort, sei es erzählend oder unterredungsweise, je nachdem der Stoff es verlangt, nebst Zeigen, Zeichnen und allem, was zur mündlichen Darbietung gehört. Hier also kein Buch! — Aber auch die erste Wiederholung soll mündlich und frageweise geschehen. Das Warum sagt sich von selbst. Erst nachdem diese beiden Operationen, das mündliche Lehrwort und eine erste mündliche Wiederholung vollauf ihre Schuldigkeit getan haben, soll nun das Lesebuch in Dienst treten.

Nach dieser Vorbemerkung treten wir jetzt an unser Thema: „Die Einrichtung eines Hülfsbuches für den Geschichtsunterricht" heran.

Hier ist zweierlei zu bedenken:

A. die Stoffauswahl und

B. die sprachliche Darstellung.

Was ist maßgebend für die Stoffauswahl?

Ich denke hier nicht an die Stoffauswahl für den ganzen Kursus, z. B. nicht daran, ob alte Geschichte vorkommen soll, kurz, nicht an diejenige Stoffauswahl, die im Lehrplan festzustellen ist; ich denke vielmehr an die Stoffauswahl innerhalb der einzelnen Lektionen, d. h. hier des einzelnen geschichtlichen Stückes.

Hier drängt sich zunächst die Frage auf:

1. Soll der Gesamtstoff pragmatisch, d. h. eine chronologische Geschichtsbetrachtung sein, oder sollen
2. Einzelbilder ausgewählt werden, natürlich in geschichtlicher Reihenfolge?

Aus mehrfachen Gründen ist die pragmatische Stoffauswahl für die Volksschule ungeeignet.

Welches sind diese Gründe?

Zunächst wird bei der pragmatischen Stoffauswahl die Masse des Geschichtsstoffes zu groß, so daß er wegen Mangel an Zeit sich nicht bewältigen läßt.

Sodann müßte bei einer solchen Auswahl vieles aufgenommen werden, das für die geschichtliche Bildung der Volksschüler ohne Bedeutung ist, z. B. die Reihe sämtlicher Markgrafen und Kurfürsten, eine Reihe von Wandlungen im Ländergebiet zur Zeit dieser Personen 2c.

Drittens geht durch die Aufnahme des Unwesentlichen für die Geschichtsbildung die Zeit zur Durcharbeitung des Wesentlichen und Bedeutenden verloren.

Viertens bleibt ein großer Teil dieses Stoffes für die Kinder ohne Interesse und verleidet ihnen, besonders hinsichtlich des Überladens mit totem Gedächtnisstoff, auch die Freude an dem übrigen Geschichtsunterricht.

Und fünftens endlich ist es von großer Bedeutung, daß der ethische Zweck des Geschichtsunterrichts dabei nicht genug zu seinem Rechte kommt.

Demnach gelangen wir zu der Forderung: Es sollen Einzelbilder, natürlich in chronologischer Reihenfolge ausgewählt werden.

Fragen wir nun: Was heißt Einzelbild?

Offenbar ist der Ausdruck „Einzelbild" auf diesem Gebiete hergenommen von einem gemalten Bilde. Was gehört zu einem solchen?

Nehmen wir an, der Maler will einen bestimmten Gebirgswald darstellen, so malt er einen Berg, der mit Wald bestanden ist, vielleicht auch einige Tiere des Waldes, einen Fuchs, ein Eichhörnchen, auch wohl einen Holzhauer und je nach der Jahreszeit auch einen Jäger usw. Außerdem stellt die Jahreszeit auch noch in anderer Beziehung bestimmte Anforderungen an die Darstellung. Der Maler aber kann nicht beliebig hinzumalen, was er will, z. B. keine geputzten Herren und Damen, keinen Eisenbahnzug, keine Häuser 2c., da diese Figuren das eigentümliche Gepräge verwischen würden.

Der Maler kann auch nicht beliebig weglassen, was er will, weder den Berg, noch den Wald usw. Die Gegenstände müssen also zueinander gehören, das eine muß durch das andere ergänzt, erklärt, verständlicher werden, damit das Ganze die gewünschte Vorstellung im Beschauer wachrufen kann. — Damit ist aber das Bild noch nicht vollendet. Das Dargestellte muß einen bestimmten Abschluß haben. Das Ganze muß deshalb in einen Rahmen gefaßt sein, sonst ist es kein Bild. In einem Bilde muß demnach das, was ihm das eigentümliche Gepräge gibt, dargestellt sein, nicht mehr und nicht weniger, mit einem Wort „das Charakteristische."

Ähnlich verhält es sich auch mit den Einzelbildern aus der Geschichte, und man kann daher mit Grube statt Einzelbild auch wohl Charakterbild sagen. Natürlich ist unter Charakterbild nicht nur die Charakterisierung einer einzelnen Persönlichkeit verstanden, sondern

auch die Charakterisierung eines bestimmten Zeitraumes, samt dessen Begebenheiten und Zuständen. Und deshalb kann man auch mit Kappe solche Einzelbilder: „Geschichten aus der Geschichte“ nennen.

Sieht man sich die Geschichtsbücher auf diese Forderung an, so findet sich, daß man ihr sehr oft nicht gerecht geworden ist. Die Verfasser haben sich oft nicht klar gemacht, was zu einem solchen Bilde gehört, — nicht einmal hinsichtlich der Überschriften.

In einem Hülfsbuche für Geschichtsunterricht mit ausführlicher Darstellung ist z. B. unter der Überschrift „der Bürgerstand“ die kaiserlose Zeit mit einbegriffen. Hier ist offenbar zuviel in den Rahmen hineingefaßt, zwei Bilder zugleich; denn letzteres ist ein Bild für sich. Jedenfalls bietet es keine neuen und geeigneten Momente zur Charakterisierung des Bürgerstandes. — An einer andern Stelle sind unter der Überschrift „Rückblick“ folgende Stücke aufgenommen worden: „1. Soziale Einrichtungen bei den alten Deutschen; 2. Ethnographisches; 3. die Hauptbedeutung der Völkerwanderung; 4. die Bedeutung Roms für die Ausbreitung des Christentums und 5. die Verfolgung der Christen. Das ist doch kein Einzelbild, sondern das sind ganze Reihen von Bildern, die in einen dazu gar nicht passenden Rahmen gesteckt sind. Außerdem haben diese Bilder, die als ein einziges gelten sollen, fast alle nichts miteinander gemein; das eine kann ebensowenig ein eigentümliches, charakteristisches Gepräge für das Ganze abgeben wie das andere.

Fragen wir nun zweitens: Was ist maßgebend für jedes dieser Charakterbilder (und somit für die ganze Geschichte)?

In einem gelungenen Charakterbild müssen dreierlei Stoffe oder Elemente vertreten sein:

1. die Ereignisse (Vorgänge, Handlungen);
2. die kulturhistorischen Zustände und Verhältnisse und
3. die ethisch-religiösen Züge.

Bei den kulturhistorischen Stoffen können vorkommen:

a) die Sitten und Lebensweisen,
b) die sozialen Verhältnisse, und zwar sowohl
   aa) die wirtschaftlichen (Wohlstand, Gesundheit) als auch
   bb) die gesellschaftlichen (Landes- und Rechtsschutz) und endlich
c) die Bildungsstufe.

Von den unter Nr. 3 genannten Stoffen, den ethisch-religiösen Zügen braucht nicht insbesondere die Rede zu sein. Soweit Personen in rechter Weise vorkommen, werden diese Stoffe von selbst mit vorkommen, und sie dürfen ja nicht fehlen; denn eben die ethisch-religiösen Züge bilden den Hauptwert.

Der erste Punkt, die Vorgänge und Ereignisse, ist, da sie den geschichtlichen Apparat bilden, ganz von selbst vertreten.

Anders ist es mit unserer zweiten Anforderung an ein vollständiges Charakterbild, mit den kulturhistorischen Verhältnissen. Wie weit sie hervorgehoben werden, kommt darauf an. Vielleicht sind sie bekannt und gegeben, vielleicht auch nicht. Sollen sie nun fehlen? Gewiß nicht! Es ist nun Sache des Lehrers, sie aus den Ereignissen herauszugewinnen. Sie dürfen, wenn das Charakterbild vollständig sein soll, ebensowenig fehlen wie die ethisch-religiösen Elemente, natürlich soweit sie einer besonderen Periode angehören.

Warum dürfen sie nicht fehlen?

Die Ereignisse, Vorgänge oder Handlungen, sind da, und, soweit Personen vorkommen, die ethisch-religiösen Züge auch. Wenn aber die kulturgeschichtlichen Stoffe fehlen, so wird die Aufgabe der geschichtlichen Bildung nicht erfüllt. Es kann nicht einmal ein ordentliches Verständnis für die eben genannten beiden andern Stücke erzielt werden; auch sie bleiben im Dunkeln.

Wie soll das Kind z. B. das Leben und Wirken des Großen Kurfürsten verstehen ohne die Einsicht in den damaligen Rechtszustand, die Unsicherheit (Schutz) des Landes, ferner ohne Kenntnis des Zustandes, in dem sich der Wohlstand befand, also ohne Kenntnis, wie es mit dem Landbau, dem Gewerbe, dem Handel und Verkehr aussah, wenn es ferner nicht weiß, wie es um die Gesundheit und Bildung stand! Wie soll es endlich, wenn es nicht den religiösen Zustand des Volkes kennt, den Segen verstehen können, daß unserm Vaterlande gerade damals ein so frommer Fürst mit seiner ebenso frommen Gemahlin vorstand.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß erst auf diesem dunkeln Hintergrunde sich die Gestalt des Großen Kurfürsten deutlich abheben kann, und daß sein Wirken erst volles Verständnis findet, indem seine Einrichtungen fortwährend in Parallele gestellt werden mit den damaligen Kulturzuständen.

Insoweit die kulturgeschichtlichen Stoffe fehlen, muß dann auch das Verständnis für die Ereignisse und Handlungen unvollständig bleiben.

Und doch ist sicherlich nicht das bloße Kennen der nackten Ereignisse der Zweck des Geschichtsunterrichts, sondern die Schüler sollen befähigt werden, durch das Vergleichen der Gegenwart mit der Vergangenheit die erstere zu verstehen, sich in derselben zu orientieren und mitzuhandeln; mit einem Wort, sie sollen in die gegenwärtigen Kulturzustände hineinwachsen.

Somit muß die Geschichte Kulturgeschichte, d. h. eine Geschichte der Arbeit an der fortschreitenden Veredelung menschlicher Zustände sein; denn was nicht Kultur bedeutet, hat keinen Wert.

Wie vorhin bemerkt, wird dabei vorausgesetzt, daß auch die ethisch-religiösen Momente deutlich vertreten sind, und in diesem Punkte fällt die geschichtliche Bildung mit dem Zwecke des Religionsunterrichts zusammen.

Die Forderung, daß in jedem Geschichtsbilde diese dreierlei geschichtlichen Elemente vorkommen müssen, wenn der Unterricht seinen Zweck erfüllen soll, gilt natürlich zunächst vom mündlichen Unterricht des Lehrers; aber soweit die objektive Darstellung in Frage kommt, — abgesehen von dem, was daraus abstrahiert wird, — auch vom Buche.

Zunächst ergeben sich daraus schon Anforderungen an die Auswahl der Einzelbilder.

In einem Geschichtsbuche findet sich unter der Überschrift „Heinrich III." in 17 Zeilen angegeben, daß er vier Päpste einsetzte, den Geistlichen zugetan war, aber trotzdem die Herrschaft über die Päpste verlor. — Wo bleiben da unsere doch wohl berechtigten Forderungen an ein Geschichtsbild? Ein solches besteht überhaupt nicht.

Unter der Überschrift: „Kaiser aus verschiedenen Häusern" ist in einem andern Hülfsbuche die Rede von Rudolf von Habsburg und Albrecht von Österreich. Schon die dargebotenen Ereignisse sind nicht von der Bedeutung, wie man sie für ein solches Buch fordern muß. Außerdem ist in diesem Bilde nicht die Rede von Sitten und Lebensweisen der damaligen Zeit, nicht von den wirtschaftlichen Zuständen, in denen die Menschen lebten, es wird kein Wort gesagt über die Lage der Landwirtschaft, des Gewerbes, des Verkehrs usw., nichts über den Bildungsstand, und ethisch-religiöse Züge sucht man auch vergebens. Sind das Charakterbilder?

In einem andern Hülfsbuche ist unter der Überschrift „Der Große Kurfürst" von dem damaligen Zustande, in dem Brandenburg sich befand, mit keinem Wörtchen Notiz genommen, wenn man nicht die Eingangsworte dafür nehmen will, in denen versichert wird: „Seine Jugend war keine freundliche."

Es sind nur Ereignisse und Vorgänge erzählt. Unsere zweite Forderung an ein Einzelbild ist ganz übersehen worden, obgleich sich die Notwendigkeit dieser Elemente dem Schreiber bei jeder Zeile hätte aufdrängen müssen, wenn er vorhatte, zu liefern, was er auf dem Titelblatte verspricht, nämlich Geschichtsbilder.

Gilt es somit als ausgemacht, daß diese dreierlei Stoffe in jedem Geschichtsbilde überhaupt vorhanden sein müssen, so gibt es doch bei der Auswahl derselben noch Näheres zu bedenken, und das führt uns auf eine neue Forderung.

Es verhält sich auch in diesem Falle mit dem Geschichtsbilde wiederum wie mit einem gemalten Bilde. Beide setzen sich aus einzelnen Zügen zusammen. Soll nun bei dem gemalten Bilde wirklich ein Bild geschaut werden, so dürfen die Farben nicht zu trüb sein, und es darf an der richtigen Beleuchtung nicht fehlen.

Unsere dritte Forderung hat es also zu tun mit der Auswahl der einzelnen Züge.

Diese einzelnen Züge, welche zu dem Bilde vereinigt werden sollen, dürfen nicht Behauptungen, sondern müssen wirkliche Tatsachen sein; denn Behauptungen sind keine Züge.

An solche Züge des Geschichtsbildes stellen wir folgende Anforderungen: Sie sollen

1. deutlich,
2. gehaltvoll und
3. charakteristisch sein.

Was will das sagen: Die Züge sollen deutlich sein? Das heißt, die Züge müssen im Bilde bestimmt hervortreten, bezw. sich hervorheben lassen.

Demnach haben die Verfasser von Hülfsbüchern die Pflicht, die einzelnen Stoffe bestimmt zu denken und zuzusehen, ob sie dem Kinde nicht zu fern liegen, also faßbar sind.

Man sollte denken, dieser Grundsatz: „Die einzelnen Züge sollen deutlich sein," sei für die Stoffauswahl doch selbstverständlich bei allen Verfassern von Hülfsbüchern zur obersten Richtschnur genommen worden.

Hier eine Probe, ob dem so ist:

In einem Buche „Geschichtsbilder" ist unter der Überschrift: „Das Leben im Mittelalter" folgendes zu lesen: „Am gewaltigsten und lieblichsten tönten die Lieder Walters von der Vogelweide. Wolfram von Eschenbach sang im Parzival den höchsten Glanz des weltlichen Rittertums und die tiefste Versenkung in das Heil im Christentum, und Gottfried von Straßburg entwarf in „Tristan und Isolde" ein lockendes Bild des Lebensgenusses, und Hartmann von der Aue im „Armen Heinrich" ein rührendes Gemälde von Selbstverleugnung. — Aus Volkssagen und Volksliedern entstanden unsere großen Heldengedichte, „Nibelungenlied und Gudrun."

Man traut seinen Augen kaum, wenn man solches liest, und glaubt, man habe ein Hülfsbuch für die obersten Klassen der Gymnasien vor sich. Allein der Verfasser versichert auf dem Titelblatte ganz treuherzig, sein Buch sei für einfache Schulverhältnisse geschrieben. Doch das ist nicht das einzige Beispiel solcher weit außer der Fassungskraft der Schüler liegenden Züge. Hier ein anderes. Unter der Überschrift „Friedrich Wilhelm III." wird von Napoleon folgendes erzählt:

„Sieg auf Sieg erfocht er über die Österreicher in Italien und entriß ihnen viele Besitzungen. Um die verhaßten Engländer in ihrem Handel zu vernichten, wollte er über Ägypten nach Ostindien vordringen. Bei den Pyramiden Kairos siegte er über die Türken, nachdem er seinen Soldaten zugerufen: „Von der Höhe dieser Pyramiden schauen vierzig Jahrhunderte auf euch herab!" Die Siege des Russen Suwarow in Italien riefen ihn nach Europa zurück usw. Alles Schatten, die an den Augen der Kinder vorüberhuschen!

Ähnliche Beispiele finden sich in vielen solcher Bücher: doch sei es hier an diesen beiden genug!

Die Züge sollen aber laut unserer Forderung nicht nur deutlich, sondern auch gehaltvoll sein, d. h. sie sollen wirklich etwas sagen. Nun kann wohl die erste Bedingung „deutliche Züge", also solche, die sich dem Verständnis des Kindes nahebringen lassen, erfüllt sein, ohne daß die Züge zur Aufnahme in das Geschichtsbuch berechtigt, d. h. ohne daß sie gehaltvoll sind. Wenn die Züge bedeutungslos sind, so werden sie zum Verständnis dessen, was das Kind in dem Bilde erkennen soll, nichts beitragen, im Gegenteil, sie werden hinderlich sein.

Wenn z. B. in einem Hülfsbuche das Heer König Friedrich Wilhelms I. dadurch charakterisiert sein soll, daß von einem Riesen, der sich in Paris für Geld sehen ließ, erzählt wird, daß er im Leibregiment nicht der größte war, ferner daß der König einen riesigen Mönch mit Gefahr und vielen Kosten entführen ließ, so sind das Züge, die gerade so gut fehlen dürfen. Wer nicht gehaltvollere Striche zu diesem Bilde zu machen weiß, der sollte es nicht unternehmen, diesen Fürsten, einen der bedeutendsten in der ganzen Reihe, zu zeichnen.

Oder wenn in einem andern Hülfsbuche bei der Krönung Ottos I. von der jungen Königswitwe Adelheid erzählt wird, daß ihre Mutter den Ehrennamen „die Spinnerin auf dem Throne" trug, und daß Adelheid von ihrem Feinde in einen Turm geschlossen wurde, weil sie dessen häßlichen Sohn nicht heiraten wollte, daß ein Mönch sie rettete ꝛc. ꝛc., so wird jeder zustimmen, daß durch diesen Zug den Kindern weder die Begebenheiten, noch die kulturhistorischen Zustände, noch irgend-

welche ethischen Momente vermittelt werden, die ihnen über jene Zeit ein besonderes Licht geben; sie sind bedeutungslos oder gehaltlos.

Wir dürfen demnach fordern, daß die Züge gehaltvoll sind, und schließen daran die dritte Bedingung, daß sie auch charakteristisch seien.

Es können ja wirklich gehaltvolle Züge in einem Bilde vertreten sein, ohne daß sie die spezifische Eigentümlichkeit der betreffenden Zeit für die Kinder in helles Licht setzen.

Der „Schmalkaldische Krieg" kann ein gehaltvoller Zug sein. Wenn dieser Zug aber mehr als eine Seite einnimmt in einem Einzelbild, das über die „Reformation" überhaupt nur stark acht Seiten bietet, so kündet das an, daß solche Züge, die für dieses Bild bezeichnender, sprechender sind, fehlen werden. So z. B. enthält das Bild keinen Zug über die damaligen Mängel in den kirchlichen Zuständen, nichts über die Mängel in der Lehre, im Gottesdienst, in der kirchlichen Verwaltung usw. Hier hätten sich charakteristische Züge für das Bild gefunden, und auf Grund dieser Erkenntnis konnten dem Kinde dann charakteristische Züge über die Verbesserung gegeben werden.

Wenn die Kinder beispielsweise hören, daß der Gottesdienst in unserm deutschen Vaterlande damals vorzugsweise in lateinischer Sprache gehalten wurde, daß also die größte Zahl der Kirchenbesucher von demselben gar nichts verstand, und den Kindern nun mitgeteilt wird, wie Luther demgegenüber dafür sorgte, daß deutsche Predigt und der Gesang deutscher Lieder forthin den Hauptteil des Gottesdienstes ausmachten, so ist das ein sprechender Zug in diesem Bilde.

Überblicken wir nun kurz die Anforderungen an die Stoffauswahl innerhalb einer Lektion, so sagen wir:

I. Der Stoff soll nicht pragmatisch, sondern es sollen Einzelbilder sein.

II. In jedem Einzelbild oder Charakterbild müssen dreierlei Elemente vorkommen:
   1. die Ereignisse (Vorgänge, Handlungen),
   2. die kulturhistorischen Zustände und
   3. die ethisch-religiösen Elemente.

III. Stellen wir an diese dreierlei Züge in jedem Einzelbild die Forderung:
   1. sie sollen deutlich,
   2. sie sollen gehaltvoll und
   3. sie sollen charakteristisch sein.

Wenn diese Forderungen wirklich erfüllt werden sollen, daß nämlich die dreierlei Elemente: die Handlungen, die Kultur und die ethisch-

religiösen Verhältnisse, klar und deutlich hervortreten, so machen sich auch bestimmte Forderungen geltend an die **sprachliche Darstellung** der Begebenheiten.

Mustert man die Reihe der Unterrichtsfächer durch, so ordnen sich dieselben hinsichtlich der Art, wie sie zur Anschauung des Schülers gebracht werden, in zwei Gruppen, in solche, die unmittelbar-sinnlich aufgenommen werden können, und zweitens solche, die nicht unmittelbar-sinnlich, sondern phantasiemäßig aufgenommen und durch die Sprache vermittelt werden müssen. Zu der ersten Gruppe gehören die sämtlichen Zweige der Naturkunde, der Heimatkreis, soweit er für den Schüler erreichbar ist, ferner die Sprachformen, die Zahlformen, die Ton- und die Raumformen.

Zu der zweiten Gruppe, also zu denen, die nicht unmittelbar-sinnlich vorgeführt werden können, gehören die biblischen Stoffe, die Geschichte, ethische Gedichte, die Geographie jenseits des Anschauungskreises und fremdländische Naturgegenstände.

Was für Mittel stehen uns zu Gebote, um einen Gegenstand der ersten Reihe, z. B. eine Pflanze, zur Anschauung zu bringen?

Das erste Erfordernis ist, daß die Pflanze

1. in natura vorgeführt wird. Wird sie nun aber wieder weggelegt und nachgefragt, so haben die Kinder noch keine Anschauung von der Pflanze. Der Lehrer muß
2. auf die Einzelheiten bestimmt hinweisen, wenn sie gemerkt werden sollen. Jedoch auch damit ist die Anschauung noch nicht vollendet, sondern der Lehrer wird
3. die einzelnen Teile dieser Pflanze mit den entsprechenden Teilen anderer Pflanzen vergleichen lassen, entweder mit ähnlichen oder kontrastierenden; dann wird dem Schüler die Sache erst deutlich. — Weiter wird der Lehrer
4. manches anmalen und zwar im vergrößerten Maßstabe, z. B. die Blattform, den Blütenstand usw. Weiter wird der Lehrer
5. nachzeichnen lassen; und endlich
6. das Ganze in eine bestimmte logische Disposition bringen.

Da sich die Gegenstände der zweiten Reihe, zu denen auch unser Gegenstand, die Geschichte, gehört, nicht unmittelbar-sinnlich wahrnehmen lassen, so ist hier die Vermittelung des Auffassens bedeutend schwieriger. Nichtsdestoweniger muß Pestalozzis Prinzip der Anschaulichkeit auch auf diesen Gegenstand Anwendung finden, soweit als möglich. Jedenfalls ist es die Aufgabe, die Stoffe möglichst anschaulich vorzuführen.

Das erste und Hauptmittel dazu, abgesehen von Nebenhülfen, ist hier bei diesen Stoffen die sprachliche Darstellung.

Die sprachliche Darstellung hat in der Geschichte die Aufgabe, soviel als möglich die sinnliche Anschauung zu ersetzen, also die Sache anschaulich zu machen.

Nun fanden wir, daß das erste Mittel, um einen Körper, der unmittelbar-sinnlich wahrnehmbar ist, zur Anschauung zu bringen, immer darin besteht, den Körper in natura vorzuführen. — Wenden wir diese Forderung auf die geschichtlichen Stoffe an, so heißt das:

1. Die sprachliche Darstellung muß dem Kinde verständlich sein. Soweit sie nicht verständlich ist, hat das Kind gar nicht oder nur unvollkommen geschaut. Daher muß man des Verständnisses wegen verlangen, daß die Darstellung geschieht

a) in einfachen Sätzen,

b) in bekannten, geläufigen Ausdrücken,

c) daß nicht Substantive gebraucht werden, wo das Verb oder Adjektiv gesetzt werden kann, und

d) daß nicht die pathetische, schillernde Form gebraucht wird, wo sie nicht die Anschauung vermehrt.

Sieht man sich die Darstellungen in den verschiedenen Hülfsbüchern an, so findet man nicht selten recht wenig von diesen Bedingungen erfüllt.

Da heißt es in einem Hülfsbuche unter der Überschrift: Der Seeweg nach Ostindien so: „Die köstlichen Schätze des Wunderlandes Indien waren bisher unter viel Mühe und Kosten auf Kamelen durch die Wüste und zu Schiffe nach Europa gebracht worden."

Ein einfacher Satz ist das sicher nicht, wo in einem Atem die Rede ist: 1. von einem Wunderland, 2. von Indien, 3. von Mühen, 4. von Kosten, 5. von Kamelen, 6. von der Wüste, 7. von Schiffen, 8. von köstlichen Schätzen und 9. von Europa. Das ist selbst eine zu starke Zumutung an den Flug der Gedanken, wenn sie in wenig Sekunden so durcheinander wirbeln sollen.

Noch ein anderes Beispiel. Unter der Überschrift „Heinrich IV. in der Gewalt der Fürsten" heißt es: „An der Spitze der Mißvergnügten stand der Erzbischof Hanno von Köln, ein ehrgeiziger und harter Mann, von dessen hartherziger Strenge als Beispiel erzählt wird, daß er einmal sämtliche Schöffen Kölns nach Siegburg, wo er gerade Hof hielt, kommen und ihnen die Augen ausstechen ließ, weil sie einen Urteilsspruch gefällt hatten, der dem gewaltigen Bischof nicht gefiel." —

Noch schlimmer als um die einfachen Sätze steht es aber um die geläufigen, bekannten, schlichten Ausdrücke.

Hier eine Probe aus einem Hülfsbuche über die Zeit Ludwigs XIV.: „Es war ein Jammer“ — heißt es da — „daß in jener Zeit an den deutschen Höfen die französische Sprache, Mode, Putz- und Festsucht, Verschwendung und Sittenlosigkeit zu voller Herrschaft kam, und daß der deutsche Charakter durch äffische Nachahmung entstellt wurde.“ Oder:

„Die Buchdruckerkunst gab den Geistern eine laute und rasche Stimme.“ Oder:

„Den Bauern bliesen böse Schwarmgeister, wie Thomas Münzer u. a. böses Feuer in Ohr und Herz.“ Oder:

„In Wittenberg veranlaßte Karlstadt allerlei Unordnungen. Erregte Haufen zogen umher, öffneten die Klöster, zerschlugen Bilder und Altäre und verkündeten das innere Licht als höchstes Gesetz aller Christen.“

Ich denke, das genügt, um zu sehen, wie es vielfach um die geläufigen, bekannten und schlichten Ausdrücke bestellt ist.

Da die Substantive häufig zu abstrakt sind, so fordern wir, daß statt ihrer, wo es geht, die viel konkreteren, anschaulicheren Zeit- und Eigenschaftswörter gebraucht werden.

In einem Hülfsbuche für Geschichtsunterricht findet sich unter der Überschrift: „Ausgang und Folge der Kreuzzüge“ folgende Darstellung: „Das Ansehen der Päpste und die Macht der Kirche wuchs ungemein. . . Das Rittertum entwickelte sich zur höchsten Blüte. Die Macht der Städte wuchs zusehends usw.“

Bei einer solchen Darstellung wird doch kein Mensch verlangen, daß die Schüler nach dem Lesen etwas wissen, und zwar aus dem einfachen Grunde, weil man ihnen nichts Greifbares gegeben hat. Für die Kinder sind das lauter Schemen, die da vorbeihuschen.

Oft verkriecht sich sogar die Unwissenheit hinter diese Form der Darstellung.

Wer hätte, beispielsweise, nicht schon jemanden, der gegen christliche Wahrheiten polemisierte, die Phrase gebrauchen hören: Die Wissenschaft hat bewiesen ꝛc. . . Faßt man dann einen solchen Gelehrten auf seine Wissenschaft an, so findet sich's nicht selten schlecht damit bestellt. —

Sobald sich jemand nur die Mühe gibt, in den oben angeführten oder auch in andern Beispielen statt der Substantiva Zeit- oder Eigenschaftswörter zu gebrauchen, so wird er schon finden, daß diese Darstellungsform bedeutend konkreter, faßlicher wird. Freilich wird er dabei auch noch etwas anderes entdecken, das hierdurch nur angedeutet werden soll.

Soll die sprachliche Darstellung die Vorführung in natura soviel als möglich ersetzen, d. h. verständlich sein, so gilt als vierte Forderung, daß nicht die poetische, schillernde, pathetische Form gebraucht werde, wo sie nicht die Anschauung vermehrt.

In einem Hülfsbuche ist die Schreckensherrschaft der französischen Revolution so dargestellt: „Alle Gefängnisse lagen voll Verdächtiger, täglich rauchte das Blut der Opfer des Fallbeils. Kein Stand, kein Alter, kein Geschlecht schützte vor der Wut eines Robespierre, Danton und anderer Ungeheuer des Jakobinerklubs. Das Christentum wurde abgeschafft, Gott entthront und der Tugend und Vernunft Tempel gebaut."

Daß ein Kind nach einer solchen Darstellung, trotz der pomphaften Worte, später gar nichts mehr in seinem Besitz hat, weiß jeder nur halbwegs einsichtige Lehrer aus seiner täglichen Erfahrung. Dazu fällt die Darstellung auch wieder in den Abstraktionsfehler; abermals eine Mahnung, Substantive zu vermeiden, wo Zeit- und Eigenschaftswörter gebraucht werden können.

Wird dieser Stoff aber so dargestellt, wie es von Dörpfeld in dem früheren Barmer Reallesebuch geschehen ist, so wird dem Kinde nur Greifbares geboten, und es kann nachher auch davon reden.

Dort lautet es so: „Einmal wurde befohlen, es sei kein Gott im Himmel; niemand dürfe von Gott sprechen und zu ihm beten. Die Kirchen sollten geschlossen sein, und kein Pastor dürfe mehr von Gott und dem Heilande predigen. Nichts sollte mehr an Christum erinnern. Darum sollten die Jahreszahlen nicht mehr von Christi Geburt an gerechnet werden, sondern von dem Jahre an, wo in Frankreich das Königreich abgeschafft und die Republik eingeführt worden sei. . . Auch wollte man nicht mehr den Feiertag, den Gott eingesetzt hatte, sondern einen neuen; man setzte darum nicht den siebenten, sondern den zehnten Tag als Feiertag fest; zehn Tage sollten eine Woche ausmachen. Ebenso schaffte man die hohen christlichen Festtage, Weihnachten, Ostern usw. ab." 2c. 2c.

Diese Darstellung ist zwar nicht poetisch pathetisch; aber sie ist einfach und faßlich, der Sache angemessen. Und daher, weil hier die Sache im rechten Gewande auftritt, weil das eine zum andern **paßt**, auch wirklich schön.

Das zweite Mittel, um Stoffe, die unmittelbar-sinnlich dargeboten werden können, zur Anschauung zu bringen, heißt, wie wir oben gesehen haben: „Der Lehrer muß auf Einzelheiten aufmerksam machen."

Dieselbe Aufforderung ergeht demnach auch an die sprachliche Darstellung.

Wenn die Sache anschaulich sein soll, so muß die sprachliche Darstellung auf konkrete Züge aufmerksam machen; d. h. mit andern Worten, sie muß umständlich oder ausführlich sein.

Ich brauche nur an den Unterricht in der Naturkunde zu erinnern. Wenn man dem Kinde den betreffenden Gegenstand noch so oft vor die Augen stellt, so lehrt schon die Erfahrung, daß die Schüler nach der Entfernung desselben sehr wenig an dem Ding bemerkt haben. Der Lehrer muß, wenn der Unterricht Erfolg haben soll, auf die Einzelheiten bestimmt hinweisen, den Blick darauf richten. Soweit das geschehen ist, haben die Schüler auch eine Anschauung gewonnen, im andern Falle nicht.

Gilt diese Forderung nun schon von einem Gegenstande, der sich sinnlich vorführen läßt, wievielmehr muß es bei der Geschichte gelten, wo die Anschaulichkeit bedeutend schwieriger ist. Sonderbar ist es, daß man dieser Forderung bei dem Unterricht in der Naturkunde ziemlich allgemein zustimmt, während sie hier, bei der Geschichte, fast nirgends Beachtung gefunden hat.

Zum Beweise sei an das oben angeführte Beispiel von der französischen Revolution erinnert. Der Verfasser der ersten Darstellung hat scheinbar keine Ahnung von unserer Forderung gehabt. Allerdings stellt sie auch ganz andere Anforderungen an den Darsteller, sie ist viel schwieriger. Sollte da wohl die Ursache zu suchen sein, daß die Anschaulichkeit mangelt oder bloß Kompendiarisches geboten wird? An Beispielen fehlt es nicht. Sie begegnen dem, der sie sehen will, in Menge.

Hier ein zweites! In einem Hülfsbuche ist Deutschlands Erniedrigung in folgender Weise dargestellt: „Napoleon strebte nach der Weltherrschaft. In seinem Übermute verletzte er vielfach die Friedensbedingungen. Da schlossen England, Rußland und Österreich ein großes Bündnis gegen ihn. Wie der Blitz brach er in Deutschland ein, nahm den General Mack bei Ulm gefangen und besiegte Rußland und Österreich in der Dreikaiserschlacht von Austerlitz 1805. Österreich verlor im Frieden von Preßburg Venedig und Tirol. Napoleon vereinigte 16 deutsche Fürsten zu dem schimpflichen Rheinbund und nannte sich ihren Beschützer. Willenlos taten sie, was der Gewaltige wünschte. Kaiser Franz legte die deutsche Krone 1806 nieder und nannte sich Kaiser von Österreich. — So ruhmlos endete das deutsche Reich nach tausendjährigem Bestehen. Napoleon verschenkte nun Länder und Kronen an seine Verwandte."

Hier ist auch nicht ein einziger konkreter Zug. Statt dessen werden eine Menge großer geschichtlicher Ereignisse zusammengehäuft, so daß die Darstellung zu schlecht ist für ein Kompendium, geschweige für ein Lesebuch.

In einem andern Werkchen findet sich unter der Überschrift „Das Konzil zu Konstanz verweigert die Reformation der Kirche," folgendes:

„Mit der Wahl des neuen Papstes war die Einheit der Kirche wieder hergestellt und damit eine Aufgabe des Konzils erfüllt. Aber damit war sein Werk noch nicht vollendet. Es hatten sich Mißbräuche in die Kirche eingeschlichen, und die Ernsteren der Christenheit, vor allen die Deutschen, forderten dringend eine Verbesserung an Haupt und Gliedern ꝛc."

Hier hätten doch diese Mißstände zum mindesten einzeln bestimmt namhaft gemacht werden müssen, ebenso die Vorschläge zur Verbesserung, ferner mußten die Stellen genannt werden, wo die Mißstände saßen, und gesagt werden, worin sie bestanden usw. Bei solchen Darstellungen gibt es für die Kinder nichts anzuschauen, also auch nichts Faßbares, nichts Greifbares, und darum sind sie ohne jeglichen Wert.

Beim mündlichen Unterricht muß natürlich die anschauliche Darstellung noch durch mancherlei Mittel unterstützt werden, z. B. durch das Vor- und Nachzeichnen, durch Vorzeigen von Geräten, Waffen ꝛc., durch Disponieren usw. Doch braucht hier diese Seite nicht näher betrachtet zu werden.

Soll die sprachliche Darstellung im Buche das Kind wirklich zu einem anschaulichen Auffassen befähigen und nötigen, so muß sie demnach den beiden genannten Anforderungen Genüge tun. Sie muß also

1. verständlich sein; das bedeutet, sie muß sich
   a) in einfachen Sätzen,
   b) in bekannten, geläufigen Ausdrücken bewegen,
   c) sie darf nicht Substantive statt der Verben und Adjektive gebrauchen und
   d) keine poetische, belletristisch schildernde Darstellung haben.
2. Die Darstellung muß auf das einzelne, die einzelnen Züge, bestimmt hinweisen, sie muß also umständlich oder ausführlich sein.

Aus dieser letzten Forderung ergibt sich von selbst, daß das Buch kein Leitfaden, sondern ein Lesebuch sein muß, und für ein solches gelten diese zweierlei Anforderungen an die sprachliche Darstellung. Sind sie nicht erfüllt, so ist es eben kein Lesebuch.

Vergegenwärtigen wir uns nun noch einmal die Anforderungen, die sowohl in bezug auf die Stoffauswahl als auch auf die sprachliche Darstellung an ein gutes Hülfsbuch gestellt werden müssen, so ist denselben durchaus nicht leicht zu genügen.

Sind die drei Anforderungen an die Stoffauswahl der einzelnen Lektionen nicht erfüllt, so kann die beste sprachliche Darstellung diesen Fehler nicht wieder gut machen.

Ein Buch, das sich uns als Lesebuch für den Geschichtsunterricht anbietet, muß den aufgestellten Forderungen sowohl in bezug auf Stoffauswahl als auch auf sprachliche Darstellung nachkommen, sonst ist es ein Mittelding zwischen Lesebuch und Leitfaden und als solches schlechter als ein Leitfaden; denn in einem guten Leitfaden sind wenigstens die Stoffe vertreten, die der Geschichtsunterricht wünschen muß.

Möge der Schule bald ein recht geeignetes Hülfsbuch für den Geschichtsunterricht geschenkt werden!

Zur Geschichte des Schulwesens. ❖ Biographien. Korrespondenzen. ❖❖	II. Abteilung.	Lehrproben. ❖❖ ❖❖ ❖❖ Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Johannes Calvin und die Schule.

Alle bedeutenden Männer der Reformation sind ohne Ausnahme Freunde der Schule und der Jugenderziehung gewesen, die zu ihren Zeiten noch gar nicht oder nur in recht dürftigen Anfängen vorhanden war und sich zum größten Teile in den Händen des römischen Klerus befand. Klar und deutlich erkannten hier die Reformatoren ihre Aufgabe und versuchten sie nach bestem Wissen und Gewissen zu lösen.

Die heutige Pädagogik hat dies auch anerkannt und die Verdienste eines Luther, Melanchthon, Bugenhagen u. a. gewürdigt. Nur einen scheint man bis jetzt ganz vergessen zu haben, den Genfer Reformator, Calvin. Selbst das, was bedeutende pädagogische Werke über diesen Mann zu berichten wissen, ist meistens sehr dürftig und ungenügend. Die gewöhnlichen Lehrbücher erwähnen nicht einmal seinen Namen. Die Verfasser der großen Enzyklopädien der Pädagogik wissen bei ihm mehr von allem andern zu reden, als von dem, worauf es doch am meisten ankommt. Ist es da zu verwundern, wenn man in Lehrerkreisen nichts von dem Pädagogen Calvin weiß? Und doch hat dieser bedeutende Mann auch für die Schule ganz Hervorragendes geleistet, worüber in den Werken von Dr. H. Stähelin und Paul Henry über das Leben Calvins und in der Lebensgeschichte Bezas, Calvins Lieblingsschülers, von Baum vieles berichtet wird.

Es dürfte sich deswegen gewiß lohnen, einmal etwas genauer das Leben Calvins nach dieser Seite hin zu betrachten. Feierte man doch in diesem Jahre (10. Juli) seinen 400. Geburtstag, und wurde sein Name

mehr wie sonst genannt in der evangelischen Christenheit. Ob man aber wohl in weiten Kreisen auch die Bedeutung dieses Mannes recht erkennen wird? — Johann Calvins bewegtes Leben hat nach manchen Seiten große Ähnlichkeit mit dem Dr. Luthers. 1509 von frommen Eltern in Noyon in Frankreich geboren, wurde er schon früh zum Geistlichen bestimmt und studierte in Paris Theologie. Dann ging er aber zur Rechtswissenschaft über, deren Doktor er schon mit 19 Jahren in Orleans wurde. Trotzdem setzte er die Studien in Bourges und Paris fort. Doch kehrte er wieder zur Theologie zurück und wurde für das Evangelium gewonnen, dessen gewaltiger Prediger und mutiger Verfechter er nun wurde. Aus diesem Grunde mußte er, um seines Glaubens willen verfolgt, sein Vaterland verlassen und fand Zuflucht im gastlichen Basel. Dort verfaßte er mit 26 Jahren sein bedeutendstes Werk Institutio christianae religionis (Unterricht in der christlichen Religion), die wissenschaftlich berühmteste Schrift der ganzen Reformation.

Dann ging Calvin nach Italien, und von dort kam er auf seiner Rückreise nach Genf, wo er gegen seinen Willen festgehalten und Professor und Prediger wurde.

Doch schon nach wenigen Jahren wurde der Reformator mit seinen Freunden aus Genf verbannt, da er mit großem Ernste und alttestamentlicher Strenge gegen das zucht- und sittenlose Leben der Bürger vorging und die christliche Kirche nach Glauben und Leben reformieren wollte.

In Straßburg fand der Verbannte gastliche Aufnahme und eine Stelle als Prediger der kleinen französischen Gemeinde und als Professor der Theologie an der Universität. Hier lernte er dann auch die von Johannes Sturm 1538 errichtete berühmte Lateinschule kennen, die ihm bei seiner Rückkehr nach Genf 1541 als Vorbild vorschwebte.

Trotz der vielen Kämpfe, die Calvin zu führen hatte, und der großen Arbeitslast, die ihm sein Beruf auferlegte, vergaß er die Schule nie. Um zunächst dem kirchlichen Jugendunterrichte zur Hilfe zu kommen, mit dem es überaus übel bestellt war, arbeitete er mitten im Drange der ersten Zeiten und Sorgen jenen für den Konfirmandenunterricht bestimmten Katechismus aus, der 1541 in französischer Sprache erschien und 1545 von dem Verfasser selber ins Lateinische übersetzt wurde, damit er allen Ländern und Völkern zugänglich sei. Dieses Buch fand weite Verbreitung und wurde ins Italienische, Spanische, Deutsche, Schottische, Holländische, Ungarische, Polnische, Griechische, Hebräische, Baskische 2c. übersetzt.

Der Katechismus zerfällt in 55 Abschnitte für eben so viele Sonntage, so daß Calvin den kirchlichen Unterricht über ein Jahr hinaus ausgedehnt haben wollte. Henry gibt folgenden Inhalt:

„Die Grundidee ist, wie in allen Calvinschen Schriften, der lebendige Glaube an Gott, auf den alles andere bezogen wird; daher er nicht, wie Luther, zuerst das Gesetz erklärt, danach den Glauben, dann das Gebet, sondern Calvin sagt gleich zu Anfang:

„Welches ist die wahre und rechte Erkenntnis Gottes?
Wenn wir ihn kennen, um ihn zu verehren.
Welches ist die rechte Art, ihn zu verehren?
1. Daß wir unser Vertrauen auf ihn setzen;
2. daß wir ihm dienen, indem wir seinem Willen gehorsam sind;

3. daß wir ihn aufsuchen in all unsern Nöten und in ihm Heil und Wohlfahrt suchen;
4. daß wir mit Herz und Mund bekennen, daß alles Gute von ihm herrührt.

Der Grund eines wahren Vertrauens auf Gott besteht nämlich darin, ihn in Jesus Christus zu erkennen, dies führt

1. zu der Entwicklung des apostolischen Glaubensbekenntnisses, welches in vier Teilen abgehandelt wird: der Vater, der Sohn, der heilige Geist und die Kirche.

2. Von dem Glauben geht er über zu den Werken, zur Buße, zum Gesetz und zu den zehn Geboten. Dann folgt der wahre Gottesdienst, der darin besteht, daß wir Gottes Willen tun; und dann kommt zuletzt das große Gebot.

3. Von dem Gesetz geht er zum Gebet über; denn der Mensch bedarf der Hülfe Gottes, um Gottes Willen zu tun.

4. Das „Unser Vater" gibt Anlaß, zum vierten Artikel überzugehen und Gott zu preisen, weil er der Quell aller Güter ist und der Kirche sein heiliges Wort und die Sakramente gegeben hat."

Wenn auch, was die Entwicklung der Ideen betrifft, Luther als Volksmann in seinen Schriften immer unübertrefflich ist, so hat doch dies kleine Werk Calvins in Hinsicht der Ordnung und des Ideengangs große Vorzüge. Noch naß von der Tinte wurden ihm, wie er selbst erzählt, „die Blätter aus der Hand genommen, um sie in die Druckerei zu tragen. Gerne hätte er einen Freund über manches zu Rate gezogen, aber er fand keine Zeit dazu.

Der Heidelberger Katechismus verfolgt zwar einen andern Ideengang, stimmt aber in der Lehre mit dem Calvinschen ganz überein und hat viele Stellen wörtlich aus ihm übernommen.

Nach dieser kurzen Abschweifung, die aber wegen der Unbekanntheit des Calvinschen Katechismus wohl angebracht sein dürfte, kehren wir zum Thema zurück.

An die Herausgabe seines Katechismus schloß der Reformator die Fürsorge für eine tüchtige Schulbildung des heranwachsenden Geschlechtes überhaupt an. Eine Erziehungs- und Bildungsanstalt fehlte ihm noch in seinen Heil wirkenden Schöpfungen.

Gewiß hatte Genf schon früher Schulanstalten besessen; die erste dieser Art war das 1428 nach seinem Gründer benannte Collège Versonnay, in dem Grammatik, Logik und die sogenannten „freien Künste" (Artes liberales) Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie gelehrt wurden. Es diente der Ausbildung der Geistlichen der Stadt.

Nach dem Verfall dieser Schule gründeten die Genfer 1480 eine neue Unterrichtsanstalt „zur Erziehung der jungen Leute in der Frömmigkeit und Tugend," die sich auflöste, als der katholische Rektor 1531 beim Eintritt der Reformationsbewegung die Stadt verließ und keinen befähigten Nachfolger bekam.

Auch Calvin und seine Freunde Farel und Viret konnten zunächst den völligen Verfall der Schule ihrer Kämpfe und der nachfolgenden Verbannung wegen nicht verhüten.

Als der Reformator dann 1541 zu seiner alten Gemeinde zurückkehrte, fand er die ganze Anstalt zerstört. Er ließ es nun sofort seine dringendste Sorge sein, den Schaden unverzüglich zu beseitigen. Mit allen Mitteln, die ihm zu Gebote standen, mit Bitten und Flehen drang er in seinen ehemaligen Lehrer Mathurin Cordier, der schon einmal kurze Zeit in Genf gewirkt und dann mit den verbannten Predigern die Stadt verlassen hatte, nun wieder zurückzukehren und die Leitung der Schule in seine bewährte Hand zu nehmen. Gerne wollte Calvin den tüchtigen Lehrer, so schreibt er an seinen Freund Farel, mit dem Gehilfen, den der treue Mann mitzubringen verspreche, einige Monate selbst behergen und unterhalten, wenn er nicht sogleich angestellt werde.

„Laß es nicht zu, mein Lieber, daß er die Aufforderung ausschlägt," schreibt er weiter, „wir können nicht anders eine rechte Schule herstellen, als wenn er sein eignes Interesse vergißt und allein dem Herrn zu dienen bereit ist."

Doch Calvins Wunsch wurde nicht sogleich erfüllt. Erst nach vier Jahren kam Cordier für kurze Zeit nach Genf und nahm dann später 1557 eine Stelle an der neugegründeten Akademie an, die er bis zu seinem Tode inne hatte.

Mit der Gründung der Lateinschule kam der Reformator trotzdem nach vieler Mühe endlich zum Ziel. Sehen wir uns diese Gründung Calvins nun etwas genauer an.

Die Anstalten waren in den ehemaligen Klöstern, die von ihren Insassen verlassen waren, untergebracht. So wurden diese Häuser, wie Vergarir schreibt, zu Pflanzschulen der Frömmigkeit, während sie in den katholischen Ländern noch immer dastanden als Schlupfwinkel aller Sittenlosigkeit und Ausschweifungen.

Die Lateinschule oder mehr vorbereitende Schule (Kollegium) hatte vier Schüler-Abteilungen, und zwar nicht nach dem Alter und den Kenntnissen der Zöglinge, sondern nach der Lage ihrer Wohnung in der Stadt. Über jede Abteilung hatte ein Lehrer die Aufsicht zu führen und auch darauf zu achten, daß ihre Untergebenen sich regelmäßig in der Kirche ihres Quartiers einfanden. Von den Schülern sollten folgende Gottesdienste besucht werden: 1. die beiden sonntäglichen Gottesdienste, 2. die Kinderlehre am Sonntag und 3. der Morgengottesdienst am Mittwoch. Unentschuldigte Versäumnis wurde bestraft.

Der Unterricht wurde in sieben Klassen erteilt. Er begann in der untersten Klasse mit dem Lesen, Schreiben und Aussprechenlernen der lateinischen Sprache. In der vierten Klasse kam Griechisch hinzu, und in der ersten (obersten) Klasse wurde die Dialektik und Rhetorik beendet. Namentlich soll man die Schüler dazu anleiten, eine wohlgefügte und geschmückte Redeweise zu erlernen. Als Vorbilder, die man sorgfältig auslegt und anwendet, haben dabei zu gelten: die besten Reden Ciceros und Demosthenes' nebst Homer und Virgil. Zugleich soll man häufig deklamatorische Vorträge halten.

Alle Schüler haben sich im Sommer um sechs, im Winter um sieben Uhr im Schulgebäude einzufinden. Die Klassen sollen in kleinere Abteilungen von je zehn zerfallen und in diesen Abteilungen jeder Schüler

seinen Platz lediglich nach seinen Fortschritten in der Wissenschaft erhalten, nicht nach Gunst noch Alter noch Familie. Der erste dieser zehn soll gleichsam der Aufseher seiner Kameraden sein.

Die Lehrstunden begannen mit einem Gebet aus dem Katechismus, das eigens zu diesem Zwecke verfaßt war. Jeder einzelne hatte es der Reihe nach mit Andacht zu sprechen. Dann folgten anderthalb Stunden Unterricht und hierauf das Frühstück, das ohne Lärm mit vorhergehendem Gebet (Tischgebet) abgehalten wurde. Der Unterricht schloß mit dem „Unser Vater" und einer kurzen Danksagung.

Von 11—12 Uhr wurden die Schüler durch einen besonderen Musiklehrer im Singen und zwar besonders der Psalmen geübt. Nach dem Essen war von 2—4 Uhr wieder Unterricht. Danach versammelten sich alle Schüler in dem großen Saal. Hier wurden die öffentlichen Bestrafungen mit dem nötigen Ernst und der passenden Ermahnung vorgenommen. Zum Schlusse haben jeden Tag der Ordnung nach drei Schüler das „Unser Vater," das Glaubensbekenntnis und die zehn Gebote französisch herzusagen. Hierauf werden alle mit dem Segen des Herrn vom Rektor entlassen.

Am Mittwoch sind zwei Stunden besonders für die Fragen bestimmt, welche die Schüler etwa ihren Lehrern vorzulegen haben, einige andere für Ausarbeitung von freien Aufsätzen und Deklamationen der Schüler der obersten Klasse, denen die der übrigen beiwohnen.

Der Samstag ist der große Repetitionstag und der Tag der Vorbereitung auf den Sonntag.

Auch über das Lehrerkollegium sind Forderungen aufgestellt. Von dem Rektor wird verlangt, er solle ein Mann sein, der Gott fürchte und wenigstens eine mittelmäßige Gelehrsamkeit besitze. Weiter soll er friedlich und dienstwillig und nicht von herber und bitterer Art sein. Die Lehrer sollen von den Geistlichen und Professoren der Akademie gewählt und vom Rate der Stadt bestätigt werden. Sie sollen pünktlich sein, keine Lektion versäumen, mit Ernst vortragen, sich keine Invektiven (Schmähungen) gegen die Schriftsteller erlauben, die sie auslegen. Bezüglich der Zucht sollen sie jedem Geschwätz wehren, die Ordnung aufrecht erhalten und ohne Ansehen der Person strafen, wo es nötig ist. Vor allem sollen die Schüler aber durch ihren Unterricht Gott lieben und das Laster hassen lernen.

Die Fortsetzung dieser Lateinschule bildete die Akademie, die aber trotz Calvins Mühe erst am 5. Juni 1559 in aller Form eröffnet und von ihren ersten Schülern bezogen werden konnte. Calvin hat selber für sie kollektiert und die große Summe von 10024 Gulden in sechs Monaten zusammengebracht.

Die theologischen Vorlesungen, die an der Akademie gehalten wurden, waren vorzugsweise exegetische, wobei der eine der Dozenten das Alte, der andere das Neue Testament behandelte, und in zweiter Linie dogmatische. In der Philosophie sollte namentlich die Ethik des Aristoteles erklärt werden, auch Plato und Plutarch werden in den „akademischen Gesetzen" als empfehlenswerte Schriftsteller auf diesem Gebiete erwähnt. Weiter sollen als „reale" oder „exakte" Wissenschaften Physik und Mathematik nicht leer ausgehen. Mindestens drei Stunden wollte ihnen Calvin wöchentlich zu-

geteilt wissen. Ebenso ließ er für die Medizin einen besonderen Lehrstuhl errichten.

Fast einzigartig ist der Erfolg, den dieses von Calvin gegründete und geordnete Werk von seinem ersten Anfange an hatte. Nicht weniger als 900 junge Männer aus allen Nationen Europas, darunter auch der schottische Reformator Johannes Knox, besuchten schon im ersten Jahre die Akademie, und fast ebensoviele bildeten sich zu Predigern und Bibellehrern für ihr Vaterland in den theologischen Vorlesungen Calvins, der selber Professor der Schule war, und seiner Kollegen aus. Sie gingen dann in ihr Vaterland zurück und trieben dort das Werk der Reformation oft unter den grausamsten Verfolgungen und furchtbarsten Entbehrungen. Sie nahmen aber auch die großartigsten Eindrücke von der „besten christlichen Schule," wie Knox sie nennt, mit und ließen sie sich als Vorbild dienen.

Die größte Bedeutung hat aber die Anstalt für Genf selber gewonnen. Neben der erneuerten Kirche hat nichts anderes so sehr wie sie dazu beigetragen, die wunderbare Umwandlung des alten Genf in das neue, des unbekannten, ruhmlosen, unbedeutenden Ortes in die welthistorische Stätte, die in der geistigen Geschichte Europas eine der ersten Stellen einnimmt, zustande zu bringen. Sie weckte in unglaublicher Weise in dem begabten, strebsamen, durch die religiöse Bewegung und das Vorbild seiner großen Lehrer auf die höchsten Fragen hingerichteten Volke die Lust und das Bedürfnis nach gründlichem Unterrichte und geistiger Tätigkeit. „Niemand," sagt der Genfer Historiker Gaberel, wollte mehr hiervon ausgeschlossen bleiben. Wer sich nicht der Wissenschaft im eigentlichen Sinne des Wortes widmen konnte, wie Kaufleute und Handwerker, lernte doch wenigstens in den Klassen des Kollegiums die Sprachen und machte sich mit der Literatur bekannt. Überall nahm man an den Bürgern die Überlegenheit wahr, die ein gebildeter Geist verleiht. Zudem übten die akademischen Studien, die in dieser Weise alle Schichten des Volkes berührten, den glücklichsten Einfluß auf das politische Leben aus." Unter allen Ständen konnte man die Magistratspersonen wählen; der Fabrikant, der Geschäftsmann, der Handarbeiter übernahmen öffentliche Ämter; denn sie besaßen die Kenntnisse, um dazu befähigt zu sein. Durch die allgemeine Verbreitung des Unterrichts blieb Genf vor den Nöten der sogenannten Proletarier-Klasse bewahrt. Die Aristokratie des Geistes und Talentes, der Sittlichkeit und des Patriotismus war die einzige, die in Calvins Genf bestand. Und der Segen dieses Verhältnisses zeigte sich erst recht in den Tagen der Gefahr, in denen die Bürger des kleinen Staates einig zusammenstanden gegen den äußeren Feind.

Damit dürfte der Beweis erbracht sein, daß der Genfer Reformator, der als Volkserzieher so unendlich Großes geleistet hat, mit Fug und Recht auch im engeren Sinne zu den Pädagogen gehört, denen unsere moderne Pädagogik die vollste Aufmerksamkeit schenken sollte. Daß es bisher nicht geschehen ist, ist ein Unrecht, das wohl darin seinen Grund hat, daß man Calvin zu wenig kennt. Ja, daß er den Servet verbrennen ließ, das weiß man von ihm, obwohl man damit auf dem Holzwege ist, wie aus den eben genannten großen Werken klar hervorgeht, und wie auch Sudhoff in seiner „Geschichte der christlichen Kirche" feierlichst bezeugt. Er sagt u. a.: „Im Namen der Geschichte protestieren wir gegen diese schreiende Ungerechtigkeit.

Wir verweisen auf die Akten des Servetischen Prozesses, welche jetzt jedem aufrichtigen, unparteiischen Richter zugänglich sind." Sonst aber kennt man den glaubensstarken Mann wenig in der evangelischen Christenheit. Soll das anders werden, so muß ihn zuerst die Lehrerschaft kennen lernen und lieb gewinnen, ihn, der von der Wichtigkeit und Bedeutung der Schule überzeugt war, wie wohl kaum einer seiner Zeitgenossen.

W. Schlüter, Mülheim (Ruhr).

Verein für wissenschaftliche Pädagogik.

Zu Pfingsten d. J. tagte der Verein auf besondere Veranlassung des Vorsitzenden Prof. Rein in Straßburg. Der Besuch hielt sich, trotzdem die Zahl der wirklichen Mitglieder im Reichslande noch klein ist und z. Z. kein besonderer Ortsverein dort existiert, ganz gut auf der gewohnten Höhe. Auch war die Beteiligung an den einzelnen Gegenständen so lebhaft, daß trotz Überschreitung der gewöhnlichen Zeit die Tagesordnung, die in den Arbeiten des 41. Jahrbuches (1909, Dresden, O. Schambach) vorlag, nicht ganz bewältigt werden konnte. Das Folgende sucht die Hauptgedanken anzugeben, die bei der Besprechung der einzelnen Arbeiten erörtert bezw. festgestellt wurden.

1. H. Spieser, Schwierigkeiten des Schreiben- und Lesenlernens und die Mittel dagegen. Der rasch bekannt gewordene Pfarrer in Waldhambach i. E. hat seine Methode in einigen kleinen Arbeiten darüber begriffliche Methode genannt, sagte aber selbst, daß dieser von Berthold Otto übernommene Ausdruck dafür nicht recht passend sei. Allerdings arbeitet er, was der Ottosche Ausdruck sagen will, darauf hin, daß der Schüler vor allem den „Schreibgrundsatz" verstehen lerne, nach welchem wir nicht unmittelbar die Begriffe schreiben, sondern die Laute für die Worte als Zeichen der Begriffe. Die ersten Lautzeichen aber sind nicht die gewöhnlichen Buchstaben, auch nicht in vereinfachter Form, wie z. B. in der früher von Prof. Ziller in Leipzig benutzten „Elementarschrift", sondern Bilder der betreffenden Mundstellungen. An diesen Bildern wird die Zusammenstellung der Zeichen von links nach rechts gelernt, und erst wenn dies dem Kinde völlig geläufig geworden ist, werden die Lautbilder nach und nach durch die willkürlichen Buchstaben in der behaltbaren Gestalt der „Fibelschrift" ersetzt. Dabei wandte sich der Verf. gegen das häufige Mißverständnis, als sollten seine Mundstellungsbilder dazu dienen, daß das Kind die Laute kennen lerne. Es habe auch in verzweifelten Fällen den Laut schon unzählige Male richtig gehört, und vermöge ihn bloß nicht richtig auszusprechen, weil sich mit der richtigen Lautvorstellung unrichtige Muskelbewegungen verbunden haben. Aus dieser Not soll das Mundstellungsbild und die Aufforderung, die Sprachwerkzeuge danach einzustellen, helfen, und der Versuch kann nur gelingen, wenn das Kind im einzelnen Falle nicht weiß, welchen Laut es sprechen lernen soll. Weil es sich also dabei um besondere Fälle handelt, wurde für die weit überwiegende Zahl der Fälle, wo solche Gebrechen nicht vorliegen, die bloße Nachahmung als

der kürzere Weg verteidigt. — Da nun ferner unsere Schrift den „Nachdruck und Tonfall" nicht bezeichnet, wie Verf. behauptet, so rät er, „das Kind lerne erst schreiben, dann lese es zuerst das Selbstgeschriebene", denn hierbei wird die Erinnerung „den nicht bezeichneten Wort- und Satztonfall richtig ergänzen". Natürlich ist dabei gemeint, daß es sich um Worte mit wirklich lebensvollem Inhalte aus Heimatleben, Märchenwelt usw. handelt, wie ihn Schreiber, Lehmensiek (Jahrb. S. 347) und die Fibeln von Göbelbecker, Hollkamm u. a. darzubieten suchen. Das Radikalmittel, keinen unpassenden, starren Inhalt verwenden zu müssen, besteht aber darin, keine Fibel zu gebrauchen, wie es Krönlein in Freiburg hielt und die Übungsschule in Jena seit 22 Jahren hält. — So ist in der Methode Spiesers ein Weg gefunden, der allein oder auch in Verbindung mit bisherigen Methoden das Schreiben und Lesen rasch erlernen läßt; das wurde bestätigt durch Nachrichten aus Gera und Jena. Trotz dieser unzweifelhaften Tatsache hielten aber die Versammelten die bisherige Ansicht fest, daß das Erlernen des Schreibens und Lesens aus allgemein-pädagogischen Gründen nicht so früh beginnen dürfe, wie es das herrschende Vorurteil verlangt.

2. A. Pabst, Der Handarbeitsunterricht im Seminar. Der Vorsitzende hatte von dem bekannten Direktor des Handfertigkeitsseminars in Leipzig insbesondere einen Lehrplan gewünscht. Zur Begründung desselben schickt aber Verf. allgemeine Bemerkungen voraus und legt dar, wie er im Seminar zu Cöthen von Bedürfnissen des naturwissenschaftlichen Unterrichts aus zu seinen ersten Versuchen gekommen ist (1889). Hinsichtlich der Notwendigkeit praktischer Betätigung überhaupt verweist er in der Abhandlung auf das Buch von O. W. Beyer über „Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule" (1885), in der Versammlung sprach er es aus, daß der Gedanke eine bessere allgemeine Begründung gar nicht finden könne, als sie bei Herbart (z. B. Umriß § 56. 17. 259) und bei Ziller (Grundlegung) gegeben sei. So weit herrschte Übereinstimmung. Aber der Lehrplan, den Verfasser zuletzt gibt, folgt nur dem Fortschritt der Technik und der Materialien und zeigt nichts von der „inneren Verbindung mit dem sonstigen Unterrichtsbetriebe", von der vorher (S. 325) die Rede ist. Das Endergebnis war, daß das bloße Handfertigkeitsseminar, wie es in Leipzig besteht, auch im wesentlichen nur diese Technik und Materialienkunde zeigen und lehren kann und jene methodische Verbindung zu finden den technisch geschulten Lehrern und den Seminaren mit vollständiger Übungsschule, mit Unterricht in allen Fächern überlassen muß.

3. Gizewski, Der Kunstunterricht im Deutschen. Hier machte man es wie bei mehreren Arbeiten des vorliegenden Jahrbuches bemerklich, daß der Verfasser zu wenig an die bisherige Vereinsarbeit angeknüpft habe. Im vorigen Jahre wie schon 1903 hat der Verein die Frage erörtert, ob der Kunstanschauungsunterricht in besonderen Stunden zu betreiben oder auf einzelne Fächer zu verteilen sei. Der Verf. steht auf dem letzteren Standpunkte und zeigt, wie der Kunstanschauungsunterricht auf dem Gymnasium mit dem Unterricht in der deutschen Literatur zu verbinden sei.

Es wurde darauf hingewiesen, daß Verf. sich nicht auf die gymnasiale Archäologie beschränkt, sondern in hervorragendem Maße deutsche Kunst berücksichtigt. Daß er die Anleitung zum künstlerischen Sehen bei Kindern nicht am Bilde, sondern an der Natur beginnen will (Jahrbuch S. 280), wurde Anlaß, darauf hinzuweisen, daß das Verständnis für das Naturschöne in der Völkerentwicklung ein spätes Produkt ist und man daher auch von Kindern und größeren Schülern leicht zu viel erwarten kann; wiederum sind die einfacheren ästhetischen Verhältnisse bei kleinen natürlichen Dingen (Vogel, Fischlein bei W. v. d. Vogelweide) früher empfunden worden als die Schönheiten des Landschaftsbildes; dem Mittelalter fehlte die Bewunderung für die Schweiz (vgl. J. Burkhardt, Kultur der Renaissance, 1. Band). — Den Stoff gruppiert Verf. um „drei Zentren": Dürer, Rembrandt, Thorwaldsen. Hinsichtlich des letzteren macht er schon selbst im Jahrbuche eine entschuldigende Bemerkung. Die Art aber, von solchen Höhepunkten der Entwicklung aus vor- und rückwärts zu gehen, erinnert sehr daran, wie Ziller im Anschluß an Biedermann im Geschichtsunterricht von Höhepunkt zu Höhepunkt fortschreitet und von da aus „schließen läßt" (Grundlegung S. 276. 429, 2. Aufl. 295. 458). Gizewski scheint dabei Hermann Grimm zu folgen. Ferner ist er auch, wie es scheint, bloß durch Erwägungen, die ihm die Praxis nahegelegt hat, zu einer Übertragung des entwickelnd-darstellenden Unterrichts auf die Kunstbetrachtung gekommen (Jahrb. S. 292). Verschiedene andere Diskussionspunkte, z. B. die Beziehung der Pubertät zum Schönheitssinne, der Einfluß guter und schlechter Bilderbücher, die Notwendigkeit, Bildwerke in ähnlicher Weise zu sammeln und zugänglich zu machen wie Bücher in Bibliotheken, mögen nur noch erwähnt sein. Die verwandte Abhandlung von Friedrich (Jahrb. S. 251 ff.) wurde nicht zur Diskussion gestellt, weil sie nicht ganz vorliegt und die Zeit nicht ausreichte.

4. Budde, Der Einfluß Herbarts und seiner Schule auf die Entwicklung des neusprachlichen Schulunterrichts.[1]) Der Verf. ist seit Jahren bestrebt, den philologischen Unterricht der Gymnasien mit Hilfe der Herbartischen Pädagogik von der formalen Einseitigkeit ab zur richtigen Schätzung des Inhalts der Klassiker zu führen (man vergl. sein Werk: Die Theorie des fremdsprachlichen Unterrichts in der Herbartschen Schule. 1907). Natürlich wünschte man seinen Bemühungen den besten Erfolg und seinen Prophezeiungen baldige Erfüllung. Doch wurden an der Darlegung mehrere Ausstellungen gemacht. Seine Verteilung der Jahresaufgaben weist die Beschäftigung mit dem Inhalte der alten Schriftsteller fast ausschließlich der Oberstufe zu; für die unteren und mittleren Stufen bleibt also, wie es scheint, doch nichts anderes übrig als die der Lektüre vorhergehende Einübung der Formenlehre und Syntax, wie sie üblich ist. Sodann ist es nicht zutreffend, daß Herbart die Lehre von der formalen Bildung schlechthin als Phrase betrachtet (vgl. das Gutachten über Graff, Absatz 103). Vielmehr gilt dieser Ausdruck nur der falschen Theorie seiner Zeit, daß durch grammatisches Studium eine ganz allgemeine geistige

[1]) Wenn sich die Schulblattleser für den Gegenstand selbst auch weniger interessieren werden, so möchte ich doch darauf hinweisen, daß die Besprechung auf einige Erörterungen von allgemeiner Bedeutung führte. D. R.

Schulung erreicht werde. Was Budde, Jahrb. S. 231, Zillers „richtige Formel“ nennt, ist nichts anders als Herbarts Lehre. Endlich ist es nicht ganz treffend, daß Herbart besondere grammatische Stunden schlechthin verworfen habe, obwohl er den fremdsprachlichen Unterricht sogleich mit der Lektüre eines inhaltlich für den Schüler passenden Schriftstellers beginnt. Er wartete nur den richtigen Zeitpunkt dafür ab. Das alles wird jetzt erfreulicherweise bestätigt durch die Akten des Königsberger Seminars, die im 14. und 15. Band von Kehrbachs Herbartausgabe soeben erschienen sind. So schreibt Herbart 1818 in dem Jahresbericht an die Behörden, daß neben der Lektüre „die Griechische Grammatik nicht vernachlässigt“ und „überhaupt dem grammatischen Studium soviel Kraft, als die Lehrlinge dafür haben, fortdauernd zugewendet wird“ (14, 131). 1823 heißt es in einer Zusammenstellung der Hauptpunkte seiner Methode: „6. Lateinische Syntax, nicht früher noch später, als der Lernende dazu reif ist; gewöhnlich im 13. Jahre. Das Kriterium der Reife ist: anfangende Leichtigkeit im Lesen des Cäsar, welcher der Äneide folgt. Früher würde (wie leider meistens auf Schulen) Zeit und Kraft damit getötet werden; länger warten darf man aber auch nicht; sonst kommt die Latinität nicht zur Reife“ (14, 202). Verschiedene Ausführungen in diesen Aktenstücken lassen hoffen, daß man darüber, was Herbarts Begriffe Klarheit, Assoziation usw. bei ihm selbst bedeuten, und wie man die darin liegenden Forderungen erfülle, bald allgemein zur Klarheit gelangen werde.

5. Gramberg, Die Schülerbücherei. Das Wesentliche der Arbeit ist, daß Verf. Klassenbibliotheken teils für Massen-, teils für Einzellektüre und für jede Klasse auch einen Kanon vorschlägt nach dem Grundsatze: Wenige Bücher (12—24), aber das einzelne Buch in einer Anzahl von Exemplaren. Zur Besprechung dieser Einzelvorschläge war freilich keine Zeit, die Arbeit dürfte aber fortgesetzt werden, namentlich wurde eine Prüfung der Grundsätze der „Hamburger“ gewünscht. Es sei daher nur noch erinnert an ähnliche Vorschläge von K. Strobel in Lyons Zeitschrift für den deutschen Unterricht V, 1891, S. 527 ff. und einen Aufsatz darüber in Reins Päd. Studien 1892, S. 152 ff., ferner an die Verhandlungen des Herbartvereins für Rheinland und Westfalen.

6. K. Hemprich, Zur Jugendfürsorge und Jugendrettung. Der Verf. ist in den letzten Jahren in der Sache literarisch, seit vielen Jahren aber in Freyburg a. U. und Naumburg praktisch tätig gewesen. Die große Lücke zwischen der Konfirmation und der Militärzeit ist seit langem erkannt. Die Verlängerung der Volksschulzeit bis zum 15. Jahre (Schleswig-Holstein) verkürzt sie wohl, füllt sie aber nicht aus. Dasselbe gilt von der Fortbildungsschule, gleichviel ob sie obligatorisch ist oder nicht; man wandte sich aber gegen die ganz einseitige Richtung derselben auf den Beruf und wies hin auf die neuen Schriften von M. Schilling und H. Blitz, welche die Aufgabe weiter fassen. Die Kirche hat mit den Jünglingsvereinen und dergleichen einen Teil der Arbeit aufgenommen, erreicht aber, wie die Verhältnisse leider liegen, nicht alle, und am wenigsten vielleicht gerade diejenigen, welche am meisten der Fürsorge bedürfen. Daher fand man bei aller Hochschätzung der kirchlichen Arbeit „neutrale Vereine“ für nötig. Die Besprechung darüber, daß die Fürsorge den jungen Leuten

Vater und Mutter „ersetzen“ solle, wie es in der Arbeit heißt, führte dahin, daß es erster Gesichtspunkt sei, einen wirklich noch vorhandenen Zusammenhalt mit der Familie nicht zu stören, und daß Maßregeln, welche im großen zur Erhaltung und Wiederherstellung der Familie führten, alle sonstigen Maßregeln an Bedeutung überwiegen würden.

7. Mit der allgemeinen Erziehungspflicht und der allgemeinen Sittenaufsicht war man dann bei Dörpfeld, den H. Pudor in einem kurzen Aufsatz „als Erzieher“ für unsere heutige Zeit beschrieben oder besser gefeiert hatte. Man kann in der Tat allen denjenigen, die dem gegenwärtigen Zuge nach Bebauung der „Jugendwüste“ folgen wollen, keinen besseren Rat geben, als sich dafür bei Dörpfeld Rat und — Kraft zu holen. Der Vorsitzende hatte aber, als er die kleine, gerade verfügbare Arbeit aufnahm, die allgemeinere Absicht, überhaupt den Blick der jüngeren Generation wieder auf das Bild des rheinischen Pädagogen, wie es die „Gesammelten Schriften“ festhalten, zu lenken. Direktor Trüper in Jena gab der Befriedigung über diese Absicht schwungvollen Ausdruck. —

8. Felsch, Über einen neuen Versuch, Herbarts Psychologie zu vernichten. Der Versuch ist gemacht in einem Buche von dem Altenburgischen Lehrer E. Stößel, das nach dessen frühem Tode von Dr. A. Schmidt 1907 herausgegeben worden ist. Felsch zeigt, daß die Darstellung wie die Kritik mit unzulänglichen Mitteln unternommen und im wesentlichen nur die alten Vorwürfe ohne Rücksicht auf die Widerlegungen wiederholt worden sind. Ein Mitglied aus Württemberg wies hin auf die Tübinger Dissertation von Ströle (1907), in der zum größeren Teil dieselben Einwände erhoben werden. Von Zeit zu Zeit muß um der Leichtgläubigen willen eine solche Abwehr erfolgen (man vergl. im 36. Jahrb., 1904, die Arbeit „Zu Herbarts Lehre vom Gefühl“); positiven Wert können solche Arbeiten dadurch erlangen, daß der Vergleich der Lehre Herbarts mit einer fremden Auffassung intimere Seiten dieser Lehre schärfer zutage treten läßt. Die Versammlung hätte den Herausgeber von Stößels Schrift, der als Mitglied des Thüringer Herbartvereins dem Vorsitzenden bekannt ist, gewiß gern persönlich in ihrer Mitte gesehen; es lagen aber wenigstens seine Einwände gegen Felschs Abhandlung, wie sie in der „Deutschen Schule“ erscheinen werden, vor, und Felsch ging sie der Reihe nach durch. Hinsichtlich der freisteigenden Vorstellungen, deren Vorkommen z. B. Wundt bestreitet, wies Felsch hin auf die Abhandlung von Elias Müller in Göttingen über Perseverationen, welche die Annahme Herbarts bestätigt; Meumann hat Müllers Theorie anerkannt, sie aber anscheinend nicht als Herbartsche Lehre erkannt. Nach Ausführungen Felschs über eine Schrift von Meumann in den letzten Heften der „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik“ hat sich Meumann auch der Willenstheorie Herbarts sehr genähert. Darauf wies der Vorsitzende am Dienstag früh hin, als eine Begrüßungsschrift: „Von Herbart und seiner Schule“, verfaßt vom Kreisschulinspektor König, den Versammelten übergeben wurde. Die Schrift sei, sagte der Vorsitzende, eine treffliche Einführung; sie stärke aufs neue das Zutrauen zu den Grundlagen unserer Pädagogik und helfe diejenigen zusammenhalten und wohl auch mehren, welche entschlossen sind, jede Zeitströmung zu prüfen und Gutes anzunehmen, aber nicht jeder Mode des Tages zu folgen.

Leipzig. — Fr. Franke.

Dörpfeld und das Klassenlehrergehalt.

Die Beschuldigungen, die Herr Dermietzel in Barmen in einer Artikelreihe in der „Neuen Westdeutschen Lehrerzeitung" gegen Dörpfeld erhoben hatte, sind unsern Lesern aus dem März- und Aprilheft unseres Schulblattes bekannt. Die Herren Becker und Lambeck haben auf jene Angriffe hin Mitteilungen über einen tatsächlichen, für Dörpfelds Denkungsart außerordentlich charakteristischen Vorgang aus ihrer Erfahrung an die Schriftleitung des genannten Blattes gelangen lassen, die aber leider bisher nicht veröffentlicht worden sind. Wir bringen sie hiermit unsern Lesern zur Kenntnis.

D. R.

Die Ausführungen des Herrn Dermietzel, als ob Dörpfeld den Klassenlehrern nicht ein anständig-auskömmliches Gehalt gegönnt hätte, veranlassen uns, über eine Tatsache zu berichten, die für sich allein vollständig zur Feststellung der Wahrheit ausreicht.

Im Jahre 1870 wünschten wir Barmer Klassenlehrer eine Aufbesserung unserer Gehälter, nachdem sich dieselben als nicht ausreichend erwiesen hatten. Sofort stellte sich Dörpfeld ganz entschieden auf unsere Seite und unterstützte uns aufs Beste mit Rat und Tat. Er veranlaßte eine Reihe von Sitzungen, an denen auch seine alten Freunde, Horn, Vollmer u. a. teilnahmen und uns mit ihrer Einsicht und Erfahrung zur Seite standen. Auch begab sich Dörpfeld, ohne vorher ein Wort darüber zu äußern, zu dem damaligen Oberbürgermeister Bredt, und wußte diesen von der Notwendigkeit einer Gehaltserhöhung zu überzeugen und für eine Aufbesserung günstig zu stimmen. Infolge dieser selbstlosen und uneigennützigen Unterstützung erhielten wir Klassenlehrer alsdann die erforderliche Erhöhung. Wir waren damals überzeugt, daß die Stadtverordneten unser Gesuch ganz bestimmt abgelehnt haben würden, falls wir allein hätten vorgehen müssen, da die Gehaltsordnung kaum zwei Jahre alt war.

Das ist die Tatsache, die wir zu berichten haben.

Dieser Tatsache gegenüber kann nunmehr niemand mehr sagen, Dörpfeld habe für die Klassenlehrer nicht ein anständig-auskömmliches Gehalt gewünscht. Wer das, nachdem das Gegenteil durch die Tat bewiesen ist, nun noch weiter behauptet, der handelt gegen besseres Wissen.

Von Herrn Dermietzel aber darf man wohl erwarten, daß er nun seine Ausführungen über Dörpfeld zurücknimmt, nachdem ihm durch die Tatsachen klar und unzweideutig das Gegenteil von dem bewiesen worden ist, was er in irriger Weise behauptet hat.

Godesberg, im April 1909.
Remscheid-Hasten.

Becker, Rektor a. D.
Lambeck, Rektor a. D.

Rundschau.

Personennachricht. Rektor Meyer in Vohwinkel, seit 13 Jahren Kassierer des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen, ist zum Kreisschulinspektor in Schubin bei Bromberg ernannt und wird am 1. August sein neues Amt antreten. Wir freuen uns über diese Beförderung, die einen der unsern an die rechte Stelle setzt, von Herzen und begleiten den Scheidenden, der sich als

tüchtiger Lehrer und zuverlässiger Kollege bestens bewährt hat, mit den besten Wünschen.

Zur Gehaltsregelung. Unsere Leser werden darüber etwas hören wollen. Aber viel wollen und können wir nicht sagen. Auf Einzelnes müssen wir verzichten; das Gesamtbild ist jedenfalls ein unerfreuliches. Die Stadtlehrer sind durchweg um eine große Enttäuschung reicher. Sie würden sich in die Zeit schicken und auf eine bessere wirtschaftliche Lage vertrösten lassen, wenn sie nicht sehen müßten, wie für höhere Schulen und für die städtischen Beamten die Gelder bereitwillig gewährt werden. Es ist ein garstig Lied! Ganze Arbeit sollte gemacht werden; statt dessen müssen wir für die Zukunft eine endlose Kette erbitterter und erbitternder Kämpfe erwarten. Alles weist darauf hin, daß die Volksschule und die Volksschullehrer in der öffentlichen Wertschätzung mehr rückwärts als vorwärts gekommen sind. Für diejenigen, die sich durch schöne Reden betören ließen, ist ein jähes Erwachen gekommen. Die Schwierigkeiten bei der Gewinnung von Lehrern schrecken zunächst nicht; man stellt eben Lehrerinnen an. Denen kann man, gerade in Gehaltsfragen, soviel und so wenig bieten als man will. Aber es kommt auch noch einmal anders.

Neues Disziplinarverfahren in Bremen. Die Bayr. Lehrerzeitung schreibt: „Gegen den Koll. Holzmeier in Bremen ist durch Senatsbeschluß vom 7. Mai ein neues Disziplinarverfahren eröffnet worden. Die Anklage stützt sich auf zwei Punkte. Erstens hat H. nach der Anklageakte in einer internen Vereinsversammlung des Bremer Lehrervereins die an dessen Vorstand gerichtete Anfrage, „welche Schritte der Vorstand zu tun gedenke, um gegen die Zurücksetzung der Lehrerschaft und die Nichtachtung ihrer Beschlüsse (von seiten der Behörde) zu protestieren und der Würde des Lehrervereins und seinen Beschlüssen mehr Nachdruck zu verleihen“ begründet und hiebei die der vorgesetzten Behörde schuldige Achtung gröblich verletzt. Zweitens hat H. „seit mehr als Jahresfrist entgegen der Vorschrift der Schulordnung es bewußtermaßen unterlassen, die erste Unterrichtsstunde mit Gesang und Gebet zu beginnen. Auf Vorhalt des Schulvorstehers Plate hat er hierzu erklärt, es sei gegen seine Überzeugung, den Unterricht mit Gesang und Gebet beginnen zu lassen. Er werde es aber tun, wenn es ihm direkt befohlen werde. Er halte jedoch eine auf solchen Befehl hin erfolgte Andacht für eine würdelose Posse.“ Der Senat sieht in beiden Sachen eine grobe Verletzung der Beamtenpflichten, um so mehr als H. wegen ähnlicher Amtsverfehlungen bereits 1907 zur Strafe des Verweises und einer Geldstrafe von 300 M. verurteilt worden ist. H. hat eine umfangreiche Verteidigungsschrift eingereicht.

In der Maiversammlung des Bremer L.-V. brachten die Freunde des Koll. H. folgende Resolution ein: „1. Meinungsäußerungen, welche in einer Versammlung eines freien Lehrervereins gemacht und durch die Presse verbreitet werden, sind nicht auf Grund des Beamtengesetzes zu ahnden. Sollten solche Äußerungen den tatsächlichen Verhältnissen widersprechen oder der Form nach beleidigend sein, so ist der Urheber vor den bürgerlichen Gerichten abzuurteilen. 2. Die Vorschrift der Schulordnung, daß der Vormittagsunterricht in den bremischen Schulen mit Gesang und Gebet zu eröffnen ist, schließt für diejenigen Lehrenden, welche nicht auf christlich dogmatischem Standpunkt stehen, einen Gewissenszwang ein und ist deshalb aufzuheben. Der Verein beschließt in bezug auf beide beregten Punkte eine Eingabe an die Behörde zu richten.“

In vertraulicher Sitzung wurde diese Resolution mit Mehrheit angenommen, die Vorstandschaft aber stellte den Antrag, diese Resolution wieder aufzuheben und berief deswegen eine außerordentliche Versammlung ein. Diese entschied sich in geheimer Abstimmung gegen den Wunsch des Vorstandes. Daraufhin trat der gesamte Vorstand (mit einer einzigen Ausnahme) zurück.“

In dem Teil der Lehrerpresse, der kirchlich radikal steht, wird das Vorgehen des Senats natürlich scharf verurteilt. Doch wird auch Holzmeiers Verhalten getadelt. So schreibt Linde in der „Allg. D. Lehrerz.“: „Nach seiner Weigerung, den Schulunterricht morgens mit Choral und Gebet zu eröffnen, muß ich annehmen, daß er nicht nur keinen Religionsunterricht, sondern nicht einmal eine religiöse Einwirkung auf die Kinder will, zum mindesten keine christlich-religiöse. Und da muß ich freilich sagen: Das ist eine Anschauung, die sich mit der Stellung an einer öffentlichen, staatlichen Schule schlechterdings nicht verträgt. Unser ganzes Staatswesen ist auf christlich-religiösem Grunde erbaut, so daß auch unser Jugendunterricht von christlichem Geiste erfüllt sein muß. Das ist eine Frage, die für mich undis-

kutabel ist (andere mögen anderer Meinung sein, ich halte sie dann eben für Irrende); und wenn ich mich nun an die Stelle einer Schulbehörde versetze, und ein Lehrer sagte mir: Wenn ich früh beten und singen lassen soll, so wird das unter meinen Händen eine „würdelose Posse“: Wahrhaftig, ich würde zu ihm sagen: Lieber Herr, wenn Sie so wenig Religiosität haben, oder wenn Ihre Religiosität eine derartig abgeblaßte ist, daß Sie die schönen, alten, aus christlicher Frömmigkeit geborenen Lieder und Gebete, also doch wohl auch z. B. das Vaterunser, von innen heraus nicht mit Geist und Leben erfüllen können, dann mögen Sie wohl noch ein guter Fachlehrer in diesem oder jenem Fache sein: Die Stelle eines öffentlichen Erziehers kann ich Ihnen nicht anvertrauen; gehen Sie ernstlich mit sich zu Rate, ob Sie hier nicht zu schroff geurteilt haben, andernfalls suchen Sie sich eine Stellung im Privatdienst! . . .

„Vielleicht hat Holzmeier recht, vielleicht ist seine Auffassung nach hundert Jahren die allgemein anerkannte: Heute kann er nicht verlangen, daß eine Behörde anders als nach ihrer besten Überzeugung handelt. Diese besteht aber im vorliegenden Falle darin, daß unsere öffentliche Schule von christlichem Geist erfüllt sein muß; ergo ist für solche, die dem Christentum gegenüber gleichgültig oder gar feindlich gesinnt sind, kein Raum darin. Kann sich Kollege Holzmeier darüber überhaupt im unklaren sein? Übrigens steht ja auch in diesem Punkte die deutsche Lehrerschaft auf seiten der bremischen Schulbehörde: Das haben die Verhandlungen in München gezeigt, wo der Versuch der Bremer (eben durch Holzmeier vertreten), ein Votum für die religionslose Schule herbeizuführen, von der großen Mehrheit energisch zurückgewiesen wurde. Wir wollen nicht den Propheten spielen, aber uns dünkt, als spitze sich Holzmeiers Verhältnis zur Schulbehörde allgemach zu derselben Katastrophe zu wie einst dasjenige seines Freundes Scharrelmann. Ewig schade, daß sich solche starke, erziehungskräftige Persönlichkeiten durch Unbesonnenheit und Starrsinn so oft selbst um die Möglichkeit bringen, Hand in Hand mit andern am gemeinsamen Werk der öffentlichen Erziehung zu arbeiten!“

Uns scheint das für die Zeitlage Charakteristische an einer andern Stelle, die scheinbar gar nicht beachtet wird, zu liegen. Die Bremer Behörde kannte doch H..s Stellung zur Religion von seinem Auftreten in München her. Sie mußte also wissen, daß der Mann weder Religionsunterricht erteilen noch mit aufrichtigem Herzen Andacht halten konnte. Daran nahm man aber nicht im geringsten Anstoß. Erst die Nichterfüllung des äußerlichen Dienstes — anders kann man doch ein Andachthalten ohne innere Beteiligung nicht nennen — erregte Bedenken. Wir heben das bei dieser Gelegenheit hervor, weil an dieser Stelle ein Krebsschaden der sog. christlichen Schule liegt.

Eine ordentliche Professur für Pädagogik hat die Universität Graz errichtet. Der Mitherausgeber der Zeitschrift für Kinderforschung, Herr Professor Dr. Martinak, bisher außerordentlicher Professor für Philosophie und Pädagogik, wurde zum ordentlichen Professor der Pädagogik ernannt. So geht es mit der Anerkennung der Pädagogik als unabhängige Wissenschaft doch vorwärts, wenn auch zunächst nur — in Österreich. Ztschr. f. Kinderf.

Der Papst gegen die fachmännische Schulaufsicht! Der Papst hat, wie bayrische Blätter mitteilen, in einem Schreiben an die bayrischen Bischöfe seiner besondern Anerkennung Ausdruck gegeben für die Art und Weise, wie die bayrischen Bischöfe die Rechte der Kirche in der Schulfrage hochgehalten hätten. Für die gedeihliche Kindererziehung, so fährt er fort, sei es notwendig, daß die Volksschule der Inspektion und der Wachsamkeit der Pfarrer unterstellt bleibe. „Die Gegner der geistlichen Schulaufsicht wollten diese nur entfernt wissen, um desto freier die zarten Gemüter mit einer Erziehung zu erfüllen, die des christlichen Geistes entbehrt.“ Mit diesem Schreiben nimmt der Papst in einer schulpolitischen Angelegenheit, um die sich seit Jahren in Deutschland der Kampf dreht, in unzweideutiger und scharfer Weise Stellung. Einige Bundesstaaten haben die fachmännische Schulaufsicht gesetzlich festgelegt, andere sind im Begriff, dazu überzugehen, weil der Gedanke die Widerstände überwunden hat. Wenn in diese Entwicklung nunmehr der Papst eingreift, so geschieht es auf Kosten der Ruhe in der innern Politik dieser deutschen Staaten. Nachdrückliche Zurückweisung verlangt es, wenn der Papst sagt, die fachmännische Schulaufsicht sei nur das Mittel, um desto freier die zarten Gemüter mit einer Erziehung zu erfüllen, die des christlichen Geistes entbehre. Es kann dem Papste nicht verborgen geblieben sein, daß er mit diesem Vorwurf nicht nur streng

auf dem Boden des Christentums stehende Schulmänner, sondern auch zahllose katholische und evangelische Geistliche, die sich öffentlich für die fachmännische Schulaufsicht ausgesprochen haben, atheistischer Bestrebungen bezichtigt. Köln. Ztg.

Anstellung der Lehrerinnen. Die Königliche Regierung in Düsseldorf hat, jedenfalls veranlaßt durch die Sparkünste der Kommunen folgenden Erlaß herausgegeben: „Zur Herbeiführung eines gleichmäßigen Vorgehens im Bezirk ordnen wir an, daß die Herren Kreisschulinspektoren fortan im 1. Vierteljahr nach Ablauf einer zweijährigen, im öffentlichen Schuldienst verbrachten Tätigkeit die endgültige Anstellung der Lehrerinnen beantragen, oder berichten, welche Gründe der festen Übernahme entgegenstehen. — Gleichgültig ist dabei, ob die Lehrerin einstweilig angestellt, oder vertretungsweise — auftragsweise — beschäftigt gewesen ist; eine vorherige Äußerung der Schuldeputation — des Schulvorstandes — ist aber in jedem Fall nötig." Diese Verfügung kann man nur mit Freuden begrüßen; die jungen Lehrerinnen waren bisher völlig der Willkürherrschaft der städtischen Behörden preisgegeben, die die „auftragsweise Beschäftigung" viele Jahre hinzogen, um an den abgezogenen Ferien — stellenweise waren es sogar einzelne Feiertage! — zu verdienen. In den Ferien waren die jungen Mädchen auf die Mildtätigkeit anderer angewiesen. Derartiges würden sich kaum die übel berufenen Warenhäuser leisten dürfen. Daß die Lehrerinnen sich das bisher gefallen ließen, läßt die jetzt so beliebte Bevorzugung der Lehrerinnen verstehen.

Gegen die Schundliteratur ruft, wie die Zeitungen berichten, die Regierung in Düsseldorf die Volksschullehrerschaft auf den Plan. Sie weist darauf hin, daß die Schularbeit und das sittliche Leben der Jugend schwer gefährdet sind und daß die Erziehungsaufgaben auch durch die kinematographischen Darbietungen ungünstig beeinflußt werden. Die möglichst bald einzuberufenden allgemeinen Lehrerkonferenzen sollen die Bekämpfung des Schmutzes in Wort und Bild zum Gegenstand eingehender Verhandlungen machen. Neben äußeren Mitteln, deren Handhabung auch die Regierungs-, Verwaltungs- und Polizeibehörden übernehmen werden, um die Schundliteratur zu unterdrücken, soll die Erweiterung der Schulbibliotheken, die Gründung der Volksbibliotheken und Lesehallen, die Einrichtung von Wanderbibliotheken dem Krebsschaden entgegenarbeiten. Durch die Einführung von Lesestunden, in denen statt der Lesestücke des Schullesebuches Unterhaltungsschriften gemeinsam gelesen werden, soll bei den jungen Lesern das literarische Verständnis und das Wohlgefallen an wirklich guter Lektüre gebildet werden. Aufklärende Besprechungen können bei der Gelegenheit geboten werden. Als bestes Mittel gegen die Lesesucht und Lesewut empfiehlt sich die stärkere Pflege von Spiel und Sport. Abgesehen von der ethischen Bedeutung des Kampfes gegen die Schundliteratur muß noch auf die Schädigung des Volksvermögens hingewiesen werden. Für die Schundliteratur werden vom deutschen Volke jährlich 50 Millionen Mark geopfert.

Was mag nun aber wohl die Königl. Regierung zu dem Verfahren der Schulverwaltung Elberfelds sagen, die die Mittel für die Schülerbibliotheken an den Volksschulen herab-, anstatt heraufsetzt. Während bisher jede der vier oberen Klassen jährlich für die Schülerbibliothek 18 M. bekam, wurde den Rektoren jetzt mitgeteilt, daß den beiden oberen Klassen die genannten Beträge, die wahrlich nicht zu hoch sind, gelassen werden, daß die dritte Klasse aber nur 9 M. und die vierte gar nichts mehr bekommen soll! Da erscheint einem denn doch die Schule wie ein Wagen, an dem die Regierung vorn und die städtische Schulverwaltung hinten ihre Pferde anspannt.

Die Französlinge im Elsaß. Wer glauben wollte, daß das Deutschtum im Elsaß in siegreichem Vordringen begriffen sei, ist durchaus im Irrtum. Das Gegenteil ist der Fall. Man hat dort als Ideal die „Doppelkultur" aufgestellt, und besonders sind es liberale evangelische Geistliche (!), die mit diesem Gedanken liebäugeln. Jetzt wird dort verlangt, die Regierung solle für diejenigen Kinder, die im Hause französisch sprächen, französischen Unterricht einrichten. Dabei handelt es sich um Kinder von rein deutscher Herkunft, deren Mütter das „Parlieren" um der lieben Eitelkeit willen betreiben. — Wir lesen über diese Vorgänge: „Über die Einführung des obligatorischen französischen Unterrichts in den Volksschulen Elsaß-Lothringens wurde vor kurzem im Landesausschusse, der zu Straßburg tagte, beraten. Während der Debatte ergriff Staatssekretär Freiherr Zorn von Bulach das Wort und bezog sich dabei auf die frühere Erklärung der Regierung. Der Regierung liege es durchaus fern, der Verbreitung der französischen Sprache Schwierigkeiten zu bereiten, sie könne aber dem

Wunsche nach allgemeiner Einführung eines französischen Unterrichts in der Volksschule und zwar im deutschen Sprachgebiete, nicht zustimmen. Das würde den Bildungsplan der Volksschule durchbrechen. Über die Notwendigkeit eines französischen Unterrichts in den französischen und gemischtsprachigen Sprachgebieten herrsche überhaupt keine Meinungsverschiedenheit zwischen der Regierung und dem Hause. Dieses Bedürfnis werde von der Schulverwaltung auch schon befriedigt. Hier kämen höchstens Einzelheiten in Frage. Der Staatssekretär bezog sich auch hierbei auf die im Mai abgegebene Erklärung der Regierung und betonte die Notwendigkeit des Zusammengehens von Eingewanderten und Einheimischen, um eine Demonstration, die jenseits des Rheins oder der Vogesen falsch aufgefaßt werden könnte, zu vermeiden." Solche Krankheiten können nur von einer festen und stetigen Hand kuriert werden.

Gegen die Schundliteratur hat der „Börsenverein deutscher Buchhändler" auf seiner Hauptversammlung zu Leipzig folgende Erklärung beschlossen:

„Die Hauptversammlung des Börsenvereins der Deutschen Buchhändler spricht ihr tiefes Bedauern aus über das unheimliche Anwachsen einer traurigen Schundliteratur, die, durch keine Rücksichten auf das Volkswohl, durch kein Verantwortlichkeitsgefühl für die geistige und körperliche Gesundheit der Jugend gezügelt, die niedrigsten Triebe der menschlichen Natur entfesselt und die sittlichen Grundlagen unserer Kultur ernstlich gefährdet.

Die heute in Leipzig versammelten Vertreter des Buchhandels Deutschlands, Österreichs und der Schweiz lehnen jede Gemeinschaft mit den Erzeugern und Verbreitern solcher volksvergiftenden Literatur ab und erklären es als die selbstverständliche Pflicht eines rechten Buchhändlers, sich durch intensivste Vertretung guter, durch Bekämpfung schlechter Literatur mit allen Kräften an der Ausrottung des unser Volk bedrohenden Übels zu beteiligen."

Wir freuen uns dieser Kundgebung von Herzen und wünschen dem Verein besten Erfolg. Doch scheint es uns, daß heute mehr denn je neben der sogenannten Schundliteratur eine Literatur und eine Bildkunst sich breit macht, die um kein Haar besser ist; möchten die Buchhändler auch einmal da ihre Fensterauslagen mustern und Besserung schaffen.

III. Abteilung. Literarischer Wegweiser.

Beiträge für Kinderforschung und Heilerziehung. Wie unsern Lesern bekannt sein wird, sind diese Beiträge im Anschluß an die von Direktor Trüper u. a. herausgegebene Zeitschrift für Kinderforschung (Verlag von Beyer und Söhne in Langensalza) erschienen. In einem Prospekt spricht sich Direktor Trüper über den Zweck und die Bedeutung dieser Hefte ausführlicher aus; da wir das Unternehmen gerade mit Rücksicht auf unsere Zeitverhältnisse für sehr wichtig halten, so teilen wir im folgenden gern einiges darüber mit.

Die Beiträge bringen zum Teil längere Arbeiten, die schon in der Zeitschrift für Kinderforschung erschienen sind und bleibenden Wert haben, zum Teil aber auch neue Arbeiten; die Herausgeber wollen sie mehr und mehr zu einer Enzyklopädie der Kinderforschung und Heilpädagogik ausgestalten. Es wird so hoffentlich ein größeres Nachschlagewerk entstehen, das die Einzelfragen nicht in gedrängter kompendiarischer Form, sondern in monographischer Bearbeitung behandelt. — Die genannte Zeitschrift hatte ja zunächst die „Kinderfehler" zu ihrem Gegenstande genommen, aber wie sie später ihr Programm erweitert und auch das normale Kind in ihren Bereich gezogen hat, so sollen auch diese Beiträge alle Erscheinungen des kindlichen Seelenlebens umfassen. Übrigens dürfte sich die Erkenntnis immer mehr Bahn brechen, daß das Studium des Krankhaften für jeden Lehrer und Erzieher von Wichtigkeit ist. Denn einmal wird dadurch der Blick geschärft für die Besonderheiten und den Ablauf des normalen Geisteslebens, zum andern stößt man bei geistig gesunden Kindern immer wieder auf Erscheinungen, die an die Grenze der Normalität und darüber hinausführen. Mit Recht wird deshalb auch in den Lehrerbildungsanstalten dieser Seite jetzt mehr Aufmerksamkeit zugewandt. Gerade der vertieften wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Anormalen und Pathologischen haben wir es nach meiner Meinung zu verdanken, daß man den materiellen Bedingungen des geistigen

Lebens: Wohnung, Alkoholismus, Vererbung, wirtschaftliche Verhältnisse, Geschlechtskrankheiten usw. eine weit größere — und zwar die ihnen in Wirklichkeit zukommende Bedeutung beilegt. Und auch darin sehe ich einen Beweis für den weiten Blick der Herausgeber, daß sie bestrebt sind, das ganze Gebiet des öffentlichen Lebens, insbesondere auch die Rechtspflege, als Psychologen und Volkserzieher zu prüfen. Die einschlägigen Arbeiten werden allen denen etwas bieten, die durch die zunehmende Verwahrlosung der Schulentlassenen und durch die steigende Kriminalität der Jugendlichen zu der Einsicht gekommen sind, daß unser vielgepriesenes Schulwesen von der erziehlichen Gesamtaufgabe nur einen sehr kleinen Teil — und auch diesen nur sehr unzulänglich löst. Möchten unsere Leser sich das Verzeichnis der Beiträge, die in jeder Hinsicht auf die Höhe der erzieherischen Aufgaben der Gegenwart führen, einmal durchsehen; es wird gewiß jeder etwas für ihn Wertvolles darin finden.

Martin Hugo Lange. Ein Lebensbild von J. Grapheon. Halberstadt, Helm. 1,20 M.

In dem Büchlein wird uns das Lebensbild eines Mannes — weiland Domprediger in Halberstadt — gezeichnet, den wohl kaum einer der Leser gekannt hat. Aber wir möchten es doch bedauern, wenn dieses Buch unbeachtet in der Flut der Neuerscheinungen verschwände. Eine ernste tiefreligiöse Natur wird uns gezeichnet, ein Mann, der durch schwere Kämpfe, durch tiefes Dunkel sich zum Licht emporgearbeitet hat. Er studierte Jurisprudenz, hielt als junger Referendar Missionsstunden, die von Offizieren und Juristen besucht wurden, und entschloß sich dann nach einer Zeit schwerster Anfechtung, Theologe zu werden. Damit weiß der Leser schon, daß er keinen Mann gewöhnlichen Schlages vor sich hat. Ein Mann von dieser Art schaut weithin über Welt und Glauben, sein Denken bewegt sich jenseits der traditionellen Bahnen: „Die Heilige Schrift ist ein weites und enges Buch, Christus und seiner Apostel Leben ist sehr weit und sehr eng. Sein erstes Wunder auf einer Hochzeit: ein Überfluß von Wein und seine Predigt: „Ringet, daß ihr durch die enge Pforte eingehet! Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes!“ — Aber der Mann des tiefsten Lebensernstes hat sich sein sonniges Thüringer Gemüt bewahrt, er schwenkt vor dem Beten sein Kleinstes durch die Luft, um ihm zum Beten Freudigkeit zu erwecken, es solle fühlen, daß das eine herrliche Sache sei. —

Wenn wir auch das Nacheinander in diesem Werdegange genauer durchschauen möchten, als es nach der Skizze dieses Buches möglich ist, so können wir es der Verfasserin doch nur von Herzen danken, daß sie sie uns gegeben hat. A.

Aus der literarischen Hinterlassenschaft des „Wichernjahres“.

Die Festfeiern zu Ehren Joh. Hinr. Wicherns liegen hinter uns. Sie haben uns die hervorragende Bedeutung des genialen Mannes für unser religiöses und soziales Leben gezeigt, dessen Gedanken und Reformvorschläge auch weiterhin wegweisend und vorbildlich sein können. Darum dürfen sie nicht vergessen, sondern müssen aufs neue geprüft und ihrer Verwirklichung entgegengeführt werden. Erfreulich ist die Bildung einer **„Wichern-Vereinigung zur Förderung christlichen Volkslebens.“** Dieselbe hat sich zunächst das Ziel gesetzt, schlicht und volkstümlich geschriebene moderne Abhandlungen zu billigem Preise herauszugeben. Die Hefte sollen biblische und apologetische, soziale und geschichtliche Fragen behandeln, den Aufbau des Gemeindelebens fördern, dem Erziehungswerk in Familie und Volk dienen und so ein wertvolles Stück Wichernscher Gedanken zur Verwirklichung zu bringen suchen. Als erste Frucht dieser Vereinigung liegt vor:

Bausteine zum Aufbau des evangelischen Gemeindelebens. Buchausgabe. Bd. I, enthaltend Serie 1, Heft 1—6. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses. Pr. jedes Heftes 10 Pf., des ganzen Buches nur 75 Pf.

Es sind 6 wertvolle Arbeiten, die hervorragende Männer verfaßt haben, und die teilweise gerade für uns Erzieher von Bedeutung sind. Der z. Z. als Evangelist tätige frühere Pastor Michaelis behandelt: Landeskirche und Reich Gottes; D. theol. Nebe: Der Hausvater als Hauspriester; Direktor P. Burkhardt: Der Dienst der Frau in Haus und Gemeinde; K. Engler das ernste Thema: Kinder-Seelsorge; Direktor P. Stuhrmann: Die Mitarbeit der männlichen Jugend am Gemeindeleben; Pastor Cordes: Frömmigkeit und Kirchenbesuch. — Alle Aufsätze führen in die Kämpfe und Fragen unserer Tage unmittelbar ein und seien darum der ernstesten Beachtung empfohlen. Mitglieder der Vereinigung (Jahresbeitrag 3 M.) erhalten die Veröffentlichungen in entsprechender Anzahl.

Die Wichern-Feiern: Hamburg, Rauhes Haus; Pr. 60 Pf.

Das Heft enthält zunächst übersichtliche Berichte über die Feiern in Berlin (Dom und Philharmonie) und in Hamburg von Redakteur Katsch, sodann die Reden von Konsistorialrat D. Mahling, Direktor D. Hennig, Professor Dr. Seeberg, Pastor D. Philipps und Generalsuperintendent D. Hesekiel. Da die Reden die verschiedenen Seiten in Ws. Persönlichkeit und Wirken behandeln, so ergänzen sie sich trotz einiger Wiederholungen vortrefflich und behalten ihren bleibenden Wert.

Von Wichern bis Posadowsky. Zur Geschichte der Sozialreform und der christlichen Arbeiterbewegung. Im Auftrage der kirchlich-sozialen Konferenz herausgegeben von Dietr. v. Oertzen. 2. Aufl. Hamburg, Rauhes Haus. Pr. brosch. 2,20 M., geb. 3 M.

Neben der im Wichernjahr vollendeten Herausgabe der „Gesammelten Schriften" von Joh. H. Wichern ist vorl. Werk wohl mit die wichtigste Gabe, die uns das Jubeljahr gebracht hat. Das Buch ist für jeden, der Interesse an der sozialen Reformarbeit gewonnen, eine hochinteressante Lektüre, da es zeigt, wie die Gedanken und Vorschläge Wicherns und V. A. Hubers, die beide schon eine Organisation der christlich gesinnten Elemente im Arbeiter- und Handwerkerstande und soziale Fürsorgearbeit seitens des Staates, der Kirche und der Gesellschaft forderten, allmählich durchgedrungen sind und die großartige Sozialreform angebahnt haben, die in mancher Beziehung Deutschland zum Vorbild für alle anderen Länder gemacht hat. Da die Darstellung chronologisch vorgeht, so können wir genau verfolgen, mit welchen Schwierigkeiten diese Reform zu kämpfen hatte, wie sie jedoch je länger je mehr die widerstrebenden Elemente in den Parteien und im Volke überwand und nun in der christlich nationalen Arbeiterbewegung einen Damm aufzurichten begonnen hat, der will's Gott, auch der Sozialdemokratie den besten Widerstand entgegensetzen wird. Das Buch schließt mit einem schönen Worte Goethes: „Revolutionen sind ganz unmöglich, sobald die Regierungen fortwährend gerecht und fortwährend wach sind, so daß sie ihnen durch zeitgemäße Verbesserungen entgegenkommen und sich nicht zu lange sträuben, bis das Notwendige von unten her erzwungen wird." Die Mahnung verdient ernste Beachtung bei Regierung und Parlament, denn sie trifft den Kern der Sache.

Unsere Lieder, herausgegeben von Caroline Wichern. Neu bearbeitet von Elis. Friedrichs. 7. Aufl. (31.—35. Tausend). Hamburg, Rauhes Haus. Pr. geb. 1,60 M.

J. H. Wichern hat bekanntlich wie selten ein Pädagoge den hohen Wert des Gesanges für die Erziehung erkannt. Von der Eröffnung des Rauhen Hauses am 1. November 1833 an hat das Lied dort seine Stätte gefunden, und dieser Gesangeslust verdankt obige Sammlung ihre Entstehung. Es sind die Lieder, welche in der Anstalt Ws. in erster Linie gesungen, und die zuerst von der musikalischen Tochter Ws., Caroline W., und nun von der Enkelin gesichtet worden sind. Auf 400 Seiten werden 348 Lieder in 1—4stimmigem Satz geboten, die alle Gebiete des Lebens berücksichtigen, besonders aber eine Fülle von schönen Natur-, Volks- und Vaterlandsliedern bieten.

Schmell.

Kirchen und Sekten der Gegenwart, unter Mitarbeit verschiedener evang. Theologen hersg. von Pfarrer Ernst Kalb. Zweite erweiterte u. verbesserte Aufl. Stuttgart. Verlag der Buchhandl. der Ev. Gesellschaft. Preis?

Es ist eine beachtenswerte und freudig zu begrüßende Erscheinung, daß in unsern Tagen das Interesse an religiösen Fragen allerorten, besonders in den gebildeten Kreisen zunimmt. Die alte Wahrheit, daß die Errungenschaften der Zivilisation, auch der modernen, des Menschen innerstes Sehnen, nach Wahrheit und die großen Lebensfragen nach Ursprung, Zweck und Ziel unsers Daseins nicht zu unterdrücken vermögen, sehen wir wieder bestätigt. So wendet sich die Menschheit wieder mehr und mehr der Religion zu. Fast sämtliche Religionsgemeinschaften, die großen Kirchen sowohl, als auch die große Menge der Sekten finden wir in reger Bewegung, ja vielfach auch in eifrigem Kampfe untereinander, wie mit den Feinden des Christentums. Das nimmt uns nicht wunder; denn wo Leben ist, hat es auch immer Kämpfe gegeben. Dazu kommt, daß der großartige internationale Verkehr unserer Zeit Menschen der verschiedensten Kirchen und Denominationen in die engste Berührung bringt. Da ist es unbedingt notwendig, daß jeder nicht nur über Wesen, Anschauung und Leben seiner Religionsgemeinschaft unterrichtet ist, sondern daß er auch vertraut ist mit dem, was die übrigen Denominationen vertreten. Gleicherweise gehört auch die Bekanntschaft mit dem Spiritismus zu den Erfordernissen, welchen der Gebildete unserer Tage füglich entsprechen muß. Es ist deshalb mit Freuden zu begrüßen, daß uns in dem

vorliegenden Buche ein Werk in die Hand gegeben ist, welches die gründlichste Orientierung über alle Kirchengemeinschaften und Sekten in bequemer Weise ermöglicht. Wohltuend berührt die vornehme Sachlichkeit, mit welcher die Herren Verfasser — alles Theologen von Ruf — die einzelnen Stoffgebiete behandelt haben. Neben dieser Sachlichkeit ist zu rühmen die Klarheit und Gründlichkeit der Arbeit und die Benutzung nur einwandfreier Quellen. Besonders empfehlenswert macht das Werk die volkstümliche Sprache und Darstellung, welche allen Teilen eigen ist. Es bringt eine genaue Darstellung der evangelischen Kirche in Deutschland und der in ihr bestehenden Verhältnisse nach ihrer geschichtlichen Entwicklung. Das ist von großem Wert für die richtige Beurteilung der Angriffe, die neuerdings besonders von den Sekten auf die Kirche als Staatskirche erfolgen. Das Werk ist ein stattlicher Band von 655 S. Es gliedert sich in Einleitung und V Teile; der I. handelt von den morgenländischen Kirchen (1—71). Im II. Teil wird der abendländische Katholizismus behandelt (72—106). Den weitaus größten Raum füllt das Kapitel: Der Protestantismus (III. Teil 107 – 469) aus. Hier wird zunächst der Eigenart der Reformatoren ihr volles Recht. (Luther, Zwingli, Calvin.) Auch die rechtliche Stellung der ev. Kirche in Deutschland wird gründlich beleuchtet. Der Unterabschnitt: Der Protestantismus in englisch-amerikanischer Gestalt läßt außer dem Methodismus, dem Baptismus, Adventismus, Irvingianismus und Darbysmus auch der Heilsarmee volle Würdigung widerfahren.

Teil IV handelt von: Religiösen Gesellschaften ohne spezifisch-christl. Charakter. Hier finden wir die eingehendsten Mitteilungen über Spiritismus, Gesundbeten, Mormonismus. Den Beschluß des Werkes macht Teil V: Rückblick und Ausblick. Er schildert das Verhältnis der einzelnen christl. Religionsgemeinschaften, die Ausbreitung des Protestantismus und seine Bedeutung im Völkerleben.

Recht wertvoll für die Benutzung des Buches ist ein Verzeichnis der angeführten Bibelstellen und ein Namen- und Sachregister.

Alles in allem kann das Werk jedermann empfohlen werden, besonders aber Geistlichen und Lehrern.

Die deutsche Kultur in ihrer geographischen Grundlage und geschichtlichen Entwicklung als Lehrstoff für den kulturgeographischen und kulturgeschichtlichen Unterricht im letzten Schuljahr gehobener Volksschulen sowie als Hilfsmittel für die staatsbürgerliche Erziehung in der Fortbildungsschule. Bearbeitet von B. Hofmann. Leipzig 1907, Friedrich Brandstetter. Pr. geh. 2,50 M., geb. 3 M.

Immermehr verlangt die pädagogische Praxis in der Schule die Berücksichtigung der Kulturgeschichte und zwar auf geographischer und völkischer Grundlage. Wenn es sich dabei — zumal für die Volksschuljugend — auch nicht um gelehrte Untersuchungen handeln kann, so muß aber doch dafür gesorgt werden, daß den Kindern die Erkenntnis der kulturhistorischen Haupttatsachen und Entwicklungsepochen erschlossen wird. Dadurch lernt die Jugend nicht nur ihr Volk und Vaterland verstehen und lieben, sondern das Verständnis und die Wertschätzung des geschichtlich Gewordenen läßt sogar die Kinder schon so manche jetzt auftauchenden Weltverbesserungspläne als das, was sie sind, erkennen, nämlich als Utopie. Für einen gesunden, gründlichen Unterricht in der Kulturgeschichte bietet uns der Verfasser nun eine sehr brauchbare, reiche Gabe, die von gründlichem Fleiße und eingehendem Fachstudium, wie auch von vielseitiger praktischer Arbeit zeugt. Aufbauend auf den geographischen Verhältnissen unseres Vaterlandes schildert er in Längsschnitten, von ihm „kulturhistorische Reihen" genannt: Die deutsche Bodenkultur, die Pflege der Pflanzen- und Tierwelt, Geschichte und Stand des Bergbaues; ferner die geschichtliche Entwicklung des Gewerbes und der Industrie. Besonders gründlich auch die Entwicklung des deutschen Handels bis in unsere Tage, das Verkehrswesen früher und jetzt. Weitere Kapitel handeln vom Bauernstande, von den Städten und dem Bürgerstande. Interessant sind noch die Abschnitte: Die deutsche Frau in der Geschichte; das deutsche Schulwesen; das Hauswesen. Die Geschichte der deutschen Reichsverfassung wie des deutschen Rechts- und Gerichtswesens bilden den Schluß.

Eine reiche Fundgrube in der Tat, aus dem Vollen schöpfend, niemals trocken und ledern; stets hört man die Quellen rauschen. Wir wünschen dem Buche die weiteste Verbreitung.

P. Pistor.

Neue Bücher.

Eckert, Prof. Dr.: Kleiner Atlas der Wirtschafts- und Verkehrsgeographie. Halle, Schroedel. 40 Pf.
Steger und Wohlrabe: Fibel. Ausg. E. Nach phonetischen Grundsätzen bearbeitet von Penseler. Ebenda. 58 Pf.
Ritthaler: Praxis des grundlegenden Unterrichts. 2. Aufl. Ebenda. 3 (3,50) M.
Wilke: Der Sprachformenunterricht der Volks- und Mittelschule. Ebenda. 3,50 M.
Meerkatz: Blicke ins praktische Leben. Naturlehre für Schulen. 6 Hefte (15, 20, 25, 25, 30, 30 Pf.). Ebenda.
Wilke: Sprachhefte für Volksschulen. Ausg. A in 3 Heften (20, 30, 50 Pf.). 7. bis 9. Aufl. Ebenda.
Steckel: Briefe und amtliche Schriftstücke des Lehrers. 4. Aufl. Ebenda. 1,40 M.
Nießen u. Wessel: Erläuternug von Gedichten. Mettmann, Frickenhaus. 1,80 M.
Sexauer, Dr. med.: Unsern Söhnen, Worte der Aufklärung. Stuttgart, Kielmann. 80 Pf.
— — Vom „Welträtsel Mensch!" Ebenda. 1,50 M.
Faut, Gertrud: Drei Bilder von Vater Werner. Stuttgart, Ev. Gesellsch. 10 Pf.
Cölle, Lic. theol.: Der relig. Memorierstoff in der Schule. Hannover, Zahn. 15 Pf.
Kieckbusch u. Kähler: Mit Fangnetz u. Sammelschachtel. Bielefeld, Anstalt Bethel. Geb. 3,60 M.
Gommel, Heinrich: Lebensbilder aus den „Lehrbüchern" der Heil. Schrift. Stuttgart, Ev. Gesellschaft. 30 Pf.
Wald, M.: Post-Scheckverkehr für die Schule. Briefhülle mit 7 Formularen nebst Anweisung. 10 Pf. vom Verfasser (in Großbeeren) zu beziehen.
Lederer, Felix: Zur Reform des Religionsunterrichts. Leipzig, Max Koltz. 50 Pf.
Reiniger, Max: Pädagogische Aufsätze. Halle, Gesenius. 2,80 (3,60) M.
Reiniger, Max: Präparationen für den kirchengeschichtlichen Unterricht. Teil II, die Mission, (bearbeitet von Hemprich) Ebda. 1 M.
Hemprich: Livingstone-Lesebüchlein. Ebda. 60 Pf.
Niessen: Präparationen für den Unterricht in der Naturlehre. Goslar, Danehl. 6 (7) M.
Haese, Karl: A. Rohdes Sammlung zeitgemäß-pädagogischer Vorträge. Neue Folge. Ebda. 50 Pf.
Rose, Felizitas: Heideschulmeister Uwe Karsten. Berlin-Leipzig, D. Verlagshaus, Bong u. Co. 4 M.
Gräwe, Aug.: Die neuere Dichtung in der Volksschule. (Präparationen). Bielefeld, Velhagen u. Klasing.
Dornblüth, Dr. med. Otto: Gesundheits-Brevier. Berlin, D. Verlag für Volkswohlfahrt. 50 Pf.
Hahn: Die Schlacht im Teutoburger Walde. (in Part. billiger.) Hamburg, Schloeßmann. 50 Pf.
Brauer: Das Turnen an der Schulbank. Leipzig, Dürr. 1,80 M.
Hentschel u. Linke: Wilhem Tell. Ebda. 30 Pf.
Rohn: Regeln der deutschen Sprachlehre. 48. Aufl. Neu hersg. von Seminardirektor Heisig. Ebda. 25 Pf.
Lange, Rich.: Method. Handbuch für den grammat. Unterricht in der Volksschule. Ebda. 2 (2,60) M.
Brandes: Übungen im richtigen Sprechen und Schreiben. Ebda. 30 Pf.
Vogel, K. Heinrich: Anthropologie u. Gesundheitspflege. 19. Aufl. Ebenda. 25 Pf.
„ „ „ : Naturgeschichte. 1. Stufe. Ebda. 50 Pf.
Busch, Rich: Kirchengeschichte. 2. Aufl. Ebda. geb. 2,80 M.
Lange u. Hoffmann, Der kleine Katechismus Dr. Martin Luthers. II. Teil, Das 2. Hauptstück. A-Ausgabe f. Lehrer. Ebda. 1 (1,40) M.
Gillhoff, Joh.: Zur Sprache und Geschichte des Kl. Katechismus. Ebda. 1,60 M.
Schöppa: Die Phantasie nach Wesen u. Bedeutung. Ebda. 2 M.
Rzesnitzek, Schulrat: Johann Amos Comenius Didactica magna. Breslau, Ferd. Hirt. 1,75 (2,25) M.

Werner: Hummels Leitfad. f. Naturgesch. 1. Heft: Lehre von Menschen-Tierkunde. 25. Aufl. Ebda. 1 M.

Bibl. Zeit- u. Streitfragen. (Gr. Lichterfelde, Runge): D. Arnold, Gemeinschaft der Heiligen u. Heiligungsgemeinschaften. 50 Pf.
D. Sellin, Die israelitisch-jüdische Heilandserwartung. 80 Pf.

Naumann, Fr.: Form u. Farbe. Berlin-Schöneberg, Verlag d. Hilfe. 3 M.

Kerrl, Dr.: Die Lehre von der Aufmerksamkeit. 2. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. 3,60 (4,20) M.

Rohde: Singet dem Herrn! 14 Geistliche Gesänge für 3-stimmigen Schülerchor. Ebenda. 60 Pf.

Schoppe, Die Schulgesangfrage auf dem 4. musikpädag. Kongreß. Ebda. 1,60 (2) M.

Seehaußen, Dr.: Geschichte d. deutschen Literatur. Ebda. 3. Aufl. 75 Pf., geb. 1 M.

Aus Natur- u. Geisteswelt. (Leipzig, B. G. Teubner, das Bändchen 1,25 M. geb.)
P. Natorp: Pestalozzi.
G. Sodeur: Johann Calvin.

Luthers Tod; photographisch getreuer Nachdruck des betr. Berichts aus dem Jahre 1546. Leipzig, Janfa. 50 Pf.

Grimms Märchen: I. Auswahl. Hersgb. von Wolgast. München, C. Schnell. Geb. 20 Pf.

Röttger, Karl: Kind und Gottesidee („Führer ins Leben," II. Bd.) Berlin, Modernpädagogischer u. psycholog. Verlag. 2 (2,80) M.

Scheidemann und Bauermeister: Turnspiele für die Volksschule. Arnsberg, Stahl. Kart. 1 M.

Schapler, Dr.: Chamissostudien. Ebda. 1,50 M.

Kosmos: Handweiser f. Naturfreunde. 3. u. 4. Heft. Stuttgart, Franckh. 30 Pf. (jährl. 12 Hefte 2,80 M.)

Mayer, Dr.: Der Mond unsre Nachbarwelt. Stuttgart, Verlag des Kosmos. 1 (1,80) M.

Horn, W. O. von: Eine rheinische Schmugglergeschichte. (Bunte Bücher, herausg. von der Freien Lehrervereinigung.) Reutlingen, Enßlin u. Laiblin. 10 Pf.

Naumann, Fr.: Sonnenfahrten. Berlin-Schöneberg, Verlag der Hilfe. Kart. 3 M., geb. 4 M.

Traub, Th.: Praktisches zur Kindererziehung. Stuttgart, Kielmann. 1 M.

Das Preuß. Lehrerbesoldungsgesetz vom 26. Mai 1909, erläutert und eingeleitet von Landgerichtsdirektor Dr. von Campe. Essen, Baedeker. Kart. 1,20 M.

Maldfeld, Aus den Frühlingstagen der preuß. Volksschule. Leipzig, Teutoniaverlag. 1,50 M.

Saringhausen, Der Galaterbrief. Der Philipperbrief. Schwerin, Bahn. Je 30 Pf.

Wulff, Die ländliche Fortbildungsschule und die Praxis. Ebenda. 90 Pf.

Warneck, Prof. Gust.: Die Mission in der Schule. 12. Auflage. Gütersloh, Bertelsmann. 2 (2,50) M.

Adams, Die Heidenmission in der Schule. 2. Auflage. Ebenda. 30 Pf., in Partien billiger.

Hoffmann, Fort mit dem griechischen Sprachunterricht! Dresden-Blasewitz, Grumbkow.

Trüper, Dir. Joh.: Das Verhältnis der pädagogischen Theorie und Praxis zur Behandlung von Kindern und Jugendlichen. Berlin-Charlottenburg, Vita.

Staude u. Göpfert: Erzählungen und Bilder aus der deutschen Geschichte vom 30jährigen Kriege bis zur Gegenwart. 2. Aufl. Dresden-Blasewitz, Bleyl und Kaemmerer. 90 Pf., geb. 1 M.

Conrad: Präparationen für den Physik-Unterricht. II. Teil. 3. Auflage. Ebenda. 3,60 (4,20) M.

Staude, Schulrat Dr.: Der Katechismusunterricht. I. Hauptstück. 3. Aufl. 2,50 (3) M. III. Hauptstück (als Anhang IV. u. V. Hauptstück). Ebenda. 1,80 (2,30) M.

Thrändorf, Prof. Dr.: Jesusgeschichten, Leben der Erzväter. (Präparationen I. Bd.) 3. Auflage. Ebenda. 1,20 (1,60) M.

Meltzer, Dr.: Alte und mittelalterliche Kirchengeschichte. 2. Auflage. Ebenda. 1,30 (1,60) M.

Lehmensick: Das Prinzip des Selbstfindens in seiner Anwendung auf den ersten Sprachunterricht und in seiner Durchführung in den holländischen Schulen. 2. Aufl. Ebenda. 90 Pf.

Ufers Vorschule der Herbartischen Pädagogik. 10. Auflage. Herausg. von Jetter. Ebenda. 2,40 (2,85) M.
Jetter: Heimat und Unterricht. Ebenda. 90 Pf.
Unser Leben, Sprüche und Gedichte, gesammelt von P. J. Tonger. Köln, Tonger. Geb. 1 M.
Lange, Prof. Dr. Konrad: Das Nackte in der Kunst. Berlin, Geschäftsstelle der deutschen Sittlichkeitsvereine.
Wulff, Dr. L., Herbarvorschule und Herbarpflanzenregister. Kommissionsverlag von Wehdemann in Parchim.
Kley, Dir. Dr.: Die schriftlichen Arbeiten in Fleischerfachklassen. Ausgabe A (für Lehrer und Meister). Kart. 2,80 M. Ausgabe B (für Schüler). Kart. 80 Pf. Hannover-List, C. Meyer.
Ziemann, Prof. Dr.: Geschichte für die Mittelstufe. 1. Heft. 2. Aufl. Ebd. 20 Pf.
Gottschalk, Kirchengeschichte. 3. Aufl. Ebenda. 40 Pf.
Dorenwell, Der deutsche Aufsatz. Ausg. A 3. Teil. 3. Aufl. Ebd. 4,60 (5,20) M.
Leimbach, Ausgewählte Geschichten des Alten und Neuen Testaments. Bearbeitet von Oberlehrer Paul B. Schmidt. 2. Aufl. Ausgabe A. Ebenda. Geb. 1,25 M.
Heise, Die Heimatkunde. Ebenda. Geb. 2,50 M.
Knocke, Guide to English Conversation and Correspondence. 2. u. 3. Ausg. A. Ebenda. Geb. 1,80 M.
Heine, Einführung in die französische Konversation. Ausg. A. 4. Aufl. Ebd. Geb. 1 M.
Zeplin, Der Ringkampf. Ebenda. 1 (1,50) M.
Sprockhoff, Übung im Bestimmen der Pflanzen. Ebenda. 50 Pf.
Walsemann, Dr. Herm.: Pädagog. Quellenschriften. 1. Teil. Ebd. 2,40 (3) M.
Grundzüge der Pädagogik von Schumann, bearbeitet von Dr. Walsemann. 1. Band. 1. Teil. 8. Auflage. Ebenda. 1,80 (2,25) M.

Musikalisches Magazin. Langensalza, Beyer u. Söhne.
Heft 22. Friedrichs, Elsb.: Der erste Musikunterricht in Form von Kinderchören. 90 Pf.
„ 23. Tottmann, Prof. Dr.: Mozarts Zauberflöte. 30 Pf.
„ 24. Dubitzky: Die Religionsbekenntnisse unserer Tonmeister. 35 Pf.
„ 25. Krehl: Kompositionsunterricht und moderne Musik. 30 Pf.
„ 27. Nagel: Prof. Dr.: Studien zur Geschichte der Meistersänger. 3 M.

Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Ebenda.
Heft 52. Agahd: Kind und Gesellschaft. 60 Pf.
„ 53. Schreiber: Der Kinderglaube. 1,25 M.
„ 54. Feuchtwanger, Dr. med.: Warum kommen viele Kinder in der Schule nicht vorwärts. 40 Pf.
„ 55. Welander, Prof.: Einfluß der venerischen Krankheiten auf die Ehe. 75 Pf.
„ 57. Oort, Dr.: Einfluß des Alkoholgenusses d. Eltern u. Ahnen auf d. Kinder. 40 Pf.
„ 60. Buchner: Entwicklung der Gemütsbewegungen im ersten Lebensjahre. 50 Pf.
„ 61. Boodstein, Schulrat Dr.: Frühreife Kinder. 75 Pf.
„ 62. Laubuscher u. Adam: Der Arzt in der Hilfsschule. 50 Pf.

Pädagogisches Magazin. Ebenda.
Heft 116. Kirst: Präparationen zu 20 Fabeln von Hey. 7. Aufl. 1 M.
„ 355. Stech, Dr.: Das Braunschweigische Schuldirektorium. 1,50 M.
„ 357. Mittenzwey, Dir.: Frauenfrage und Schule. 1,40 M.
„ 358. Groth: Stoff für den ersten Unterricht in der Tierkunde. 25 Pf.
„ 359. Honke: Hölderlin. Erläuterung einiger Gedichte. 30 Pf.
„ 360. Flügel, O.: Die Idee des Rechts u. der Gerechtigkeit b. Homer u. Hesiod. 80 Pf.
„ 361. Lobsien: Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer. 1,20 M.
„ 362. Krambeer: Das Fragen der Schüler als Forderung einer Pädagogik der Tat. 50 Pf.
„ 363. Osterheld, Dr.: Bernhard Heinrich Blasche. 2 M.
„ 364. Rein, Prof.: Zur Aufgabe und Stellung der Pädagogik an unseren Universitäten. 20 Pf.
„ 365. Bornemann, Dr.: Vom Einmaleins. 25 Pf.
„ 366. Weller, Dr.: Zur Methodik des geographischen Unterrichts. 70 Pf.
„ 367. Richter, Dr. Edm.: Justus Mösers Anschauungen über Volks- und Jugenderziehung. 1,60 M.
„ 368. Mittenzwey, Dir.: Reformversuche auf dem Gebiete der Schulorganisation.

Heft 369. Grundmann, Dr.: Die Bedeutung der Phantasietätigkeit im Geographieunterricht.
„ 370. Richter, Dr. A.: Die geistige Bewegung der Gegenwart. 1,50 M.
„ 373. von Sallwürk, Dr. E.: Friedrich Mann. 20 Pf.
„ 374. Rein, Prof.: Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts. IV. 75 Pf.
„ 375. Gizewski, Prof.: Die bildende Kunst im Deutschunterricht. 80 Pf.
„ 376. Spanier: F. G. Fichtes Einfluß auf das Erziehungswesen im 19. Jahrhundert. 40 Pf.

Bauer, Israelitische Schriftpropheten. 3. Aufl. Ebenda. 20 Pfg.
Schleichert: Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten. 7. Aufl. Ebenda. 3 (4) M.
Fritzsche: Methodisches Lehrbuch für den erdkundlichen Unterricht. I. Teil, das Deutsche Reich. 5. Aufl. Ebenda. 4,50 (5,70) M.
Rein, Prof.: Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena. 13. Heft. Ebd. 2,40 M.
Budde, Prof.: Die Wandlung des Bildungsideals in unserer Zeit. Ebd. 3,60 M.
Herbarts, Joh. Friedr.: Sämtliche Werke. Bd. 14 u. 15. Hrsg. von O. Flügel. Ebenda. Je 5 (6,50) M.
Eickhoff: Rechtschreibelehre in konzentrischen Kreisen. Ebenda. Heft I. Ausgabe A. 3. Aufl. 40 Pf. Heft II. 6. Aufl. 35 Pf.
Festreden: 3. Heft. 3. Aufl. Ebenda. 75 Pf.
Hesse u. Breternitz: Die doppelte Buchhaltung. 2. Aufl. Ebd.
— — — — Einführung in die Praxis der kaufmännischen Korrespondenz. Heft II (Engrosgeschäft). 3. Auflage. Ebenda.
Rothenspieler: Präparationen zu deutschen Prosastücken. 1. Heft. (Unter- und Mittelstufe.) Ebenda. 3 M.
Kessel: Die Gleichnisse Jesu und die Bildreden der Bergpredigt. 2. Aufl. Ebenda. 2,60 (3,40) M.
Staude, Paul: Präparationen für den Religionsunterricht. 2. Heft. 4. Aufl. Ebd. 80 Pf.
Kind u. Kunst: Aprilheft. Berlin, Brandes. Preis halbjährlich 3 M., als Beilage „Frohe Jugend", halbjährlich 1 M.
Oeser u. Jenner: Kunst und Künste. 2. Aufl. Leipzig, Dürr. Geb. 1,80 M.
Buth, Eggert usw.: Ratgeber zur Vorbereitung auf die zweite Lehrerprüfung. Kath. Ausgabe. Ebenda. 2,20 (2,60) M.
Heilmann, Carl Dr.: Handbuch der Pädagogik. 1. Bd. 13. Aufl. Ebd. 4 (4,60) M.
— — — — Quellenbuch zur Pädagogik. 2. Aufl. Geb. 8 M.
Meyer, Joh.: Deutsche Literaturkunde. 4. Aufl. Ebd. Geb. 2 M.
Lederbogen, Dr.: Übungsgruppen. 2. Aufl. Ebd. Geb. 1,20 M.
Im Strome des Lebens. (Vom Leipziger Lehrerverein.) 2. Aufl. Ebd. 3 (3,40) M.
Kosmos: Heft 5 u. 6. Jährlich 12 Hefte. Stuttgart, Franckh. 2,80 M.
Sajó, Prof.: Unsere Honigbiene. Ebenda. 1 M.
Schrader Dr. E.: Aus dem Liebesleben der Tiere. Ebenda. 1,40 M.
Rinn u. Jüngst: Kirchengeschichtliches Lesebuch für höhere Schulen. Schülerausg. 2. Aufl. Tübingen, Mohr. 2 (2,60) M.
Naumann, Fr.: Ausstellungsbriefe. Berlin-Schöneberg, Verlag der Hilfe. 3 (4) M.
Romundt, Ida: Allerlei Bilder aus einem Helferkreis. Berlin, Sonntagsschul-Buchhandlung. 1 M.
Böhmer: Grundsätze für eine wirkliche Verdeutschung der Heiligen Schrift. Stuttgart, Kielmann. 60 Pf.
Seydel, Archidiak.: Christliches Glauben und Leben. Berlin, Christlicher Zeitschriftenverein. 50 Pf.
Schmidt, Dr. Emil.: Die sprachlich-geistige Entwicklung des Kindes als Grundlage eines naturgemäßen Unterrichts in der Muttersprache. Gotha, Thienemann. 2 M.
Braß, Dr. Arnold: Die Freiheit der Lehre. Leipzig, Wallmann. 30 Pf.
Sulze, DDr.: Das rechte Verhältnis des evang. Staates zur evang. Schule und Kirche. Leipzig, Heinsius. 60 Pf.
Das Leben der Kinder von Paolo Lombroso. Übersetzt von Helene Goldbaum. Leipzig, Nemnich. 3,80 (5,30) M.

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschull. **C. Achinger** in **Elberfeld-Hahnerberg.**

Evangelisches Schulblatt.

September.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Kirche und Schule hinsichtlich ihrer gegenseitigen Rechte und Pflichten.[1])

Von Rektor W. Ibach in Düsseldorf.

„Kirche und Schule." — Dieses Thema ist in dem „Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde" kein Novum, vielmehr oft Gegenstand ernster und vielseitiger Beratungen gewesen. Und das Ergebnis derselben? Die Überzeugung, daß beide nicht strenge Scheidung, sondern innige Gemeinschaft wünschen müssen. Der Ruf: „Die Kirche den Theologen, die Schule den Pädagogen!" hat darum in seinen Reihen niemals Anklang gefunden, im Gegenteil stets den lebhaftesten Widerspruch geweckt. Verwerfen wir für die Kirche die Hierarchie, so für die Schule die Scholarchie. — Wer ohne Vorurteil, ohne Voreingenommenheit über das richtige Verhältnis zwischen Kirche und Schule zur Klarheit kommen will, der wird schon nach kurzer, oberflächlicher Überlegung finden, daß für beide Teile treue Kameradschaftlichkeit ebenso naturgemäß wie segensreich ist. Naturgemäß, da sich beide mit ihren Arbeitsgebieten vielfach berühren. — Das Kind, auf das die Schule ihre Tätigkeit richtet, ist durch die Taufe ein Glied auch der kirchlichen Gemeinschaft, und nimmt während eines großen Teiles der Schulzeit an dem pfarramtlichen Unterricht teil. Und wie Kirche und Schule in dem Objekt ihrer Wirksamkeit zusammentreffen, so finden sie sich auch wieder in dem Ziel, das beide anstreben, in der Aufgabe, nicht nur zu belehren, zu unterrichten, sondern auch durch den Unterricht zu erziehen, und zwar zu erziehen zu einem religiös-sittlichen Charakter. Aber noch mehr. Der Erfolg sowohl der kirchlichen wie der schulischen Einwirkung auf das Kind ist gebunden an dieselbe Vorbedingung, dieselbe Voraussetzung. Ausschlaggebend für das Resultat ihrer Bemühungen ist bei beiden die Stellung des Elternhauses zu denselben. Beide — Kirche

[1]) Dieser Vortrag wurde auf der Osterversammlung des Vereins Evang. Lehrer und Schulfreunde in Düsseldorf gehalten. Vgl. S. 256 d. Bl. D. R.

und Schule — vermögen mit Hülfe der Familie viel, ohne dieselbe wenig und im Widerstreit mit derselben nichts. — Beachten wir dazu, daß beide sich auch derselben Mittel bedienen, um den Zögling zu dem vorgesteckten Ziele zu führen, so kann nur böswillige Ignoranz einer völligen Trennung von Kirche und Schule das Wort reden. Die Aufrichtigkeit wird ihre Bundesgenossenschaft naturgemäß finden, und eben darum auch für beide Teile segensreich. — Es bedarf wiederum nur einer flüchtigen Überlegung, um zu erkennen, wie nachteilig die Emanzipation der Schule von der Kirche für beide ist. Würde nicht durch dieselbe die Schule eine nicht unbedeutende Einbuße nach der erziehlichen Seite erleiden? Würde sie nicht in Gefahr stehen, dem Liberalismus ganz anheimzufallen? Würde sie nicht bei vielen — namentlich kirchlich gesinnten — Leuten an Vertrauen und Wertschätzung verlieren? — Und wie stände es um die Kirche? Hätte sie nicht allen Grund, um ihren ferneren Bestand, ihre eigene Zukunft besorgt zu sein? Kurzum: beide — Kirche und Schule — müssen in ihrem eigensten Interesse einander suchen und fördern. Je mehr jede der andern dient und zur vollen Entfaltung ihrer Tätigkeit verhilft, desto mehr unterstützt sie die eigene Wirksamkeit. Hier wird jedes Geben ein Nehmen, fordert die Selbstliebe die Nächstenliebe.

Aber was wir hier Vorteile nennen, erscheint vielleicht andern als Nachteile. Die liberale Gefahr, die Bedrohung der Existenz unserer Kirche wird doch von vielen mit Freuden begrüßt und die Schule als erfolgreichstes Kampfmittel für den politischen und kirchlichen Liberalismus betrachtet und gern verwertet. Daraus ergibt sich, daß Gründe der Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit allein nicht über das Verhältnis zwischen Kirche und Schule entscheiden können und dürfen. Das ist ja gerade das traurige Verhängnis der Schule, immer und überall, wie Herbart sagt, „als ein Mittel zu etwas anderm betrachtet zu werden." Ist der Weg von der Politik in die Pädagogik ein verfehlter, so auch der Weg von den Zwecken und Zielen der Gesellschaften und Parteien in die Schulverfassung. Man will die Schule ausnutzen zur Verwirklichung der verschiedensten Gesellschafts- und Parteiinteressen und macht sie dadurch gleichermaßen zum Zankapfel und Tummelplatz leidenschaftlich geführter Parteikämpfe.

Es ist darum nötig, zur Beantwortung der Frage nach dem richtigen Verhältnis zwischen Kirche und Schule einen geeigneteren Standpunkt als den der Zweckmäßigkeit zu suchen. Auf einen solchen werden wir geführt, wenn wir die Frage nach dem rechten Verhältnis mit einem Hinblick auf die rechtlichen Verhältnisse zu beantworten suchen. Selbst das Wohlwollen muß, wenn anders dauernder Friede hergestellt werden soll, einstweilen ausgeschaltet bleiben, und nur allein das Recht hat Anspruch

auf allgemeine Anerkennung und Berücksichtigung. So ist denn die Frage nach dem Verhältnis von Kirche und Schule zueinander in erster Linie eine Rechtsfrage, und es gilt genau festzustellen, ob beide Institutionen aneinander wirkliche Rechtsansprüche haben.

Wie steht es um solche Rechte der **Kirche** an der Schule? Gibt es deren in Wirklichkeit?

Wir stehen keinen Augenblick an, rückhaltlos und bedingungslos ein historisches Recht der Kirche an der Schule anzuerkennen.

Ein vorurteilsfreier Blick in die Schulgeschichte erweist evident, daß die Volksschule auf dem Boden der Kirche erwachsen ist, daß sie als ein Schößling dem Baume der Kirche entsprossen ist, mag sie auch jetzt für sich in ein besonderes Erdreich eingepflanzt sein und, zu einem stattlichen Baum herangewachsen, ihre Äste weit ausbreiten.

Überschauen wir, um dies festzustellen, ganz kurz die Entwicklung der Volksschule.

Nicht ist die Jugendunterweisung überhaupt eine Segnung des Christentums, der Kirche. Schon das Altertum hatte seine Schulen, jedoch keine **Schule**. Beschränkte sich doch bei den vorchristlichen Völkern der Unterricht nur auf einen verhältnismäßig kleinen Teil seiner Glieder; dachte doch niemand daran, daß die Allgemeinheit auf einen planmäßigen Unterricht Anspruch habe. Diese Idee brach sich erst mit dem Christentum Bahn, welches jedem einzelnen die volle Menschenwürde zuerkannte und darum konsequenterweise für alle die Entwicklung und Pflege der geistigen Kräfte, also die Volksbildung fordern mußte. Gottes Ratschluß, daß allen Menschen geholfen werde und alle zur Erkenntnis der Wahrheit kommen", Christi Missionsbefehl: „Gehet hin in alle Welt und machet zu Jüngern alle Völker, indem ihr sie lehret . . ." geben dem Christentum eine universelle Bedeutung und der Kirche die Pflicht, bei ihrer Unterweisung die bisherigen Grenzpfähle der Rang- und Standes-, der Bildungs- und Vermögensunterschiede zu durchbrechen. Daß edles Menschentum nicht Privileg einzelner bleiben, sondern Gemeingut aller werden soll, erklärte schon Paulus, wenn er den Galatern schrieb: „Hier ist kein Jude noch Grieche, hier ist kein Knecht noch Freier, hier ist kein Mann noch Weib." Wohl beschränkte sich die Belehrung zunächst auf die Predigt, wohl erstreckte sich der Unterricht der Katechumenen in erster Linie auf die Täuflinge, wohl bezweckte das Katechumenat vorab nur die Heranbildung einer trefflichen Geistlichkeit. Aber schon weiter zogen bald die Klosterschulen ihre Grenzen, und Jahrhunderte hindurch waren sie die einzigen Pflanz- und Pflegestätten der Kunst und Wissenschaft, war das Mönchtum der Träger der gesamten geistigen Kultur. Eine bedeutsame Wandlung

schien durch Karl den Großen herbeigeführt zu werden. Bei der ihn treibenden Idee, sämtliche deutschen Stämme zu einem Reiche und zu einer Religion zu vereinigen, erstrebte er auch eine allgemeine Volksbildung; ja, er schon machte das Schulwesen zu einer Angelegenheit des Staates. Dennoch sah er sich bei der Verfolgung seines hohen Zieles auf die Mithülfe der Kirche angewiesen. In ihre Hände legte er sowohl den Unterricht als auch die Verwaltung der Schule, und allerorts entstanden und blühten Kloster- und Kirchenschulen. — Ein Umschwung trat ein, als mit dem Verfall des Rittertums das Bürgertum erstarkte und mit seinen „Schriefscholen" insonderheit seinen wirtschaftlichen Interessen zu dienen suchte. Die Pfarrschulen gerieten fast gänzlich in Verfall, und wie es bald in den Stadtschulen aussah, illustriert zur Genüge das Bild, welches Thomas Platter über ihre Lehrer und Schüler uns entwirft. Daß Luther diese Pflanzstätten der Bildung „rechte Kerker und Höllen, Eselsstätten und Teufelsschulen", die Lehrer „grobe Esel und Tölpel, die ihre Kinder nichts anders gelehrt, als auch eitel Esel zu sein," nennt, mag nicht unerwähnt bleiben. — Und woher kam der Schule in dieser trostlosen Lage Hülfe und Rettung? Wieder von der Kirche.

Die Reformation der Kirche führte zur Reformation auch der Schule. — Wir müssen es uns versagen, das im einzelnen nachzuweisen, können auch nicht Luthers persönliches Verdienst um die Hebung des damaligen Schulwesens gebührend beleuchten, wollen nur daran erinnern, daß er schon eine *christliche, nationale Volksschule* anstrebte. — Wie innig überhaupt die Hebung des Schulwesens sich an die Erneuerung der Kirche anlehnte, ja daß die Schule wieder eine Angelegenheit der Kirche wurde, beweist der Umstand, daß kaum eine Kirchenordnung erschien, die nicht zugleich eine Schulordnung enthielt. Wohl schuf auch die kirchliche Reformation keine idealen Zustände auf dem Schulgebiet. Das hatte in mancherlei außerkirchlichen Verhältnissen seinen Grund, von denen nur erwähnt sein mögen der Mangel an geschulten Lehrern, der Mangel an Verständnis bei den Eltern, und nicht in letzter Linie der Mangel an der erforderlichen Opferwilligkeit. Immerhin aber zeitigte dieser Geistesfrühling auch allenthalben in deutschen Landen auf dem Schulgebiete viele Knospen, die zu den schönsten Hoffnungen berechtigten, bis die Unwetter des Dreißigjährigen Krieges auch diese Pflanzung der Reformation völlig vernichteten. Wieder war die Entwicklung des Schulwesens auf einen toten Punkt gekommen. Und wer brachte diesmal neues Bewegen und Streben? Wieder die Kirche. — Der Pietismus führte eine neue Zeit nicht nur für die Kirche, sondern auch für die Schule herauf. Der *Kirchenmann* Aug. Herm. Francke war zugleich ein *Schulmann*, von dessen machtvoller Persönlichkeit und

kraftvoller Wirksamkeit Segensströme in das weite Land sich ergossen. Besonders bedeutsam wurde er dadurch, daß er neben der Gründung von Schulen sich die Lehrerbildung angelegen sein ließ. Er gründete das erste Lehrerseminar und gab damit vielerorts Anregung, der Ausbildung der Lehrer größere Sorgfalt zuzuwenden. Was Friedrich Wilhelm I. und Friedrich der Große für die Schule getan, erklärt sich zum großen Teil aus dem Einfluß Franckes. Beide betrauten die Kirche mit der Schulpflege. Die Pröpste und Superintendenten wurden zur Vorbildung der Lehrer ermuntert, und die Generalsuperintendenten sollten sie vor ihrer Anstellung prüfen.[1]) — Eine Lockerung erfuhr dieses enge Verhältnis zwischen Kirche und Schule in der bald hereinbrechenden Zeit des Rationalismus. Der Geist der Aufklärung, der als frostiger Zugwind das Leben der Kirche zu erstarren drohte, begünstigte auch die Emanzipation der Schule, so daß schon das „Allgemeine Landrecht" vom Jahre 1796 „die Schulen als Veranstaltungen des Staates" bezeichnen durfte. Zwar wurde damit nicht gleich das Band zwischen Kirche und Schule zerschnitten, vielmehr bediente sich der Staat nach wie vor der Geistlichen in weitem Umfange bei der Verwaltung der Schule. — Einer entschiedeneren Emanzipation der Schule von der Kirche wurde von anderer Seite das Wort geredet, nämlich seitens der Pädagogik. Seit die Volksschulpädagogik eine besondere Pflege erfuhr, seitdem sich eine besondere Volksschulwissenschaft gebildet hatte, forderten manche Vertreter derselben völlige Unabhängkeit, ein eigenes Gedinge für die Volksschule. Und im Bunde mit politischem und kirchlichem Liberalismus gelang es, auch die bisherigen Beziehungen zwischen Kirche und Schule zu lösen. Nun kam das Schulschiff in das Fahrwasser der Parteipolitik mit seinen verschiedenen Strömungen. Und je nachdem der politische Wind von rechts oder links die Oberhand gewann und die Segel des Schulschiffes blähte, mußte dieses seinen Kurs ändern. Gar oft schlug die politische Wetterfahne um, und dementsprechend änderte sich dann das Verhältnis zwischen Kirche und Schule. Die liberale Ära der siebziger Jahre z. B. entfernte die meisten Geistlichen aus ihren Ämtern als Orts- oder Kreischulinspektoren; hernach wurden sie aber wieder

[1]) Das „General-Landschulreglement" bestimmt: „Die Prediger sollen die Lehrer fördern in der Lehrmethode. Dazu sollen sie wöchentlich zweimal die Schule besuchen, monatlich eine Konferenz mit den Lehrern halten. Welcher Prediger sich als säumig erweist, soll ernstlich gestraft werden, da die Fürsorge für den Unterricht der Jugend zu den wichtigsten und vornehmsten Amtspflichten gehört. Die Superintendenten sollen jährlich ihre Inspektion bereisen und den Stand der Schulen prüfen und über den Befund an das Oberkonsistorium berichten, damit der Unwissenheit abgeholfen und dem Verderben der Jugend vorgebeugt werde."

ehrenvoll mit den ehemaligen Würden bekleidet. — Daß aber damit noch nicht das letzte Wort in dieser Sache gesprochen und die endgültige Entscheidung gefallen ist, das verrät deutlich und offensichtlich nicht nur der gleiche Ruf aus den Lagern sämtlicher politischen Parteien: „Kampf um die Schule!“ sondern auch die allgemeine nationale Erregung in Parlamenten, Volksversammlungen und der Presse, wenn die Schulfrage angeschnitten wird. Wurde doch auch aus dieser Überzeugung heraus unsere Frage zum Gegenstand der heutigen Verhandlungen gemacht.

Was ergeben nun die bisherigen Andeutungen über die geschichtliche Entwicklung des Volksschulwesens hinsichtlich der *jetzigen* Rechte der Kirche an der Schule? Ich meine den moralischen Anspruch der Kirche auf einen angemessenen Einfluß auf die Schule. Eine Institution, die fast zwei Jahrtausende hindurch der Schule gegenüber das lebhafteste Interesse an den Tag gelegt und nach Maßgabe ihres Verständnisses für die Volksbildung sorgte, kann nur mit schnödem Undank und Unrecht in den Winkel geschoben werden, wenn es gilt, für die Schule zu raten und zu taten. Nicht soll sie die Schule beherrschen, nicht soll die Schule nach ihrer Pfeife tanzen. Die herangewachsene Tochter bedarf nicht mehr der mütterlichen Bevormundung. Wenn es aber darauf ankommt, für das Wohl des Kindes zu sorgen, dann darf die Mutter mit Recht erwarten, wenigstens Gelegenheit zu finden, ihr Interesse, ihre Fürsorge betätigen zu können. Zwar wird vom Vater Staat auch nicht zu verlangen sein, das Kind Schule ganz der Mutter abzutreten. Selbst bei einer eventuellen Ehescheidung einer gänzlichen Emanzipation der Kirche vom Staate, würde keinem Teile das Kind *allein* zugesprochen werden können. Daher ist denn auch, wie Herr von Radowitz in seinen „Hundert Aphorismen über Staat, Kirche und Schule“ [1]) sagt, der Gedanke einer Trennung der Kirche vom Staate ein ganz vernünftiger, ein ganz friedlicher, ein ganz großartiger, echt philosophischer Gedanke. Im Prinzip ist er gar leicht ausgesprochen. Auch die Ausführung wäre eine Kleinigkeit, wenn — die Schule nicht wäre. Wie ja auch eine Ehescheidung leicht ist, wenn keine Kinder da sind. Die Schulgeschichte hat dahin geführt, daß die Schule der Apex, der Scheitelpunkt eines Winkels ist, von denen der eine Schenkel Staat, der andere Kirche heißt. Bei einer Trennung der beiden Schenkel würden beide gleichmäßig auf den bis dahin gemeinsamen Scheitelpunkt Anspruch haben. Das historische Recht wird darum stets die *einseitige* Besitznahme von der Schule eine gewalttätige, ungerechte Usurpation nennen.

Aber nicht nur das *historische* Recht fordert die Verbindung zwischen Kirche und Schule, sondern auch das **berufliche** Recht.

[1]) Siehe Zahn, Gesammelte Schriften, S. 176.

Was veranlaßte doch die Kirche, von Anfang ihres Bestehens an sich der Unterweisung der Jugend anzunehmen? Es war die klare Einsicht in ihren Beruf, das volle Verständnis für ihre Aufgabe. — Der göttliche Lehrauftrag bezog sich nicht nur auf die Erwachsenen; es galt auch, die Lämmer zu weiden, die Kinder zum Kinderfreunde zu führen in Übereinstimmung mit dem Befehl Gottes bei Jesaia 45, 11: „Weiset meine Kinder und das Werk meiner Hände zu mir." Gleich dem Apostel schätzte man es als besonders wichtig und segensreich, „von Kind auf die Heilige Schrift zu wissen;" man wußte, daß „die Religion nie den ruhigen Platz in der Tiefe des Herzens einnehmen wird, der ihr gebührt, wenn ihr Grundgedanke nicht zu den ältesten gehört, wozu die Erinnerung emporreicht" (Herbart). So wies also der Beruf die Kirche an die Jugend, an die Schule. Sie konnte sich nicht ohne Pflichtverletzung der unterrichtlichen Tätigkeit an den Kindern entziehen. Und wenn sich auch von anderer Seite Kräfte in den Dienst des Unterrichts und der Erziehung stellten, so blieb es doch ihre Pflicht, bei dieser Arbeit nach dem Rechten zu sehen; ihr berufliches Gewissen durfte die wichtige Sache nicht laufen lassen, wie sie lief. — Von dieser ihrer Pflicht kann die Kirche niemals entbunden werden, sie hat lehrend zu wirken nicht nur unter „allen Völkern", sondern auch zu allen Zeiten; auch in unserer Zeit. Aus dieser Überzeugung heraus erklärten darum auch die deutschen Bischöfe in einer Denkschrift vom 14. November 1848[1]): „Unter den Rechten der Kirche steht oben an das göttliche Recht der Lehre und Erziehung. Sie kann sich ebensowenig trennen von dem Bewußtsein des ihr gegebenen Auftrages: Gehet hin . . . als von dem Bewußtsein der Freiheit in Erfüllung dieser Mission. Und indem sie den Menschen erfaßt, um ihn, lehrend und erziehend, seiner höheren Bestimmung zuzuführen, erfaßt sie denselben vom zartesten Alter an, erfaßt und begleitet sie ihn in der Entwicklung aller seiner geistigen Kräfte, auf daß diese durch einen alle Zweige des Wissens umfassenden Unterricht zur vollen Durchbildung gelangen, im Geiste ihrer auf die höhere, ewige Bestimmung des Menschen gerichteten Mission. — Wie der Mensch nicht getrennt gedacht werden kann in einen für seine irdischen Bedürfnisse arbeitenden Leib und einen seine höhere Bestimmung anstrebenden Geist, so weiß auch die Kirche, daß der menschlische Geist nimmer zerspalten gedacht werden kann in zwei gesonderte Richtungen. Und eben darin bekundet sie ihr göttliches Recht zur Erziehung des Menschengeschlechts, daß sie den Geist des Menschen in der Totalität aller seiner Kräfte und Tätigkeiten erfaßt und entwickelt und

[1]) Zahn, Gesammelte Schriften, S. 166.

durchbildet zu der höheren ewigen Bestimmung der Menschheit. Dies Anrecht kann die Kirche nimmer aufgeben, ohne sich selbst aufzugeben." Mit derselben Entschiedenheit darf auch die evangelische Kirche ihr Recht gegenüber der Schule betonen, wenn dies auch nicht im Sinne jener Denkschrift ist, da nach katholischer Auffassung ja nur die „römische Kirche" die „Kirche" ist und der Syllabus § X 2, 77 erklärt, daß die katholische Religion die alleinige Staatsreligion sei. Aber wichtiger als dieser Irrtum ist für unsere Frage ein anderer, nämlich der, daß die Kirche allein das Recht zu lehren habe, daß sie allein von Gott berufen sei, die Lehrer und Erzieher zu stellen und damit allein das gesamte Unterrichts- und Erziehungswerk zu besorgen. Nein, nicht Alleinherrschaft fordert der Beruf der Kirche, sondern Mitarbeit und Mitverantwortung. Ist das aber der Fall, dann muß ihr die Möglichkeit geboten werden, ihren pflichtgemäßen Beruf auszuführen, dann hat der Staat, der sie als Kirche anerkennt und dadurch auch ihren Beruf anerkennt, die Pflicht, ihr nicht nur die Lösung ihrer Aufgaben ungehindert zu gestatten, sondern auch alle Hemmnisse treuer, gewissenhafter Pflichterfüllung nach Möglichkeit aus dem Wege zu räumen, wie es ja überhaupt die Pflicht des Staates ist, jede in seinem Bereiche segensreich wirkende Veranstaltung, beispielsweise die Landwirtschaft, die Industrie, das Verkehrswesen, die Kunst usw. zu schützen und zu fördern. Wie verstehen doch die beruflichen Vertreter dieser zuletzt angedeuteten kulturellen Bestrebungen zu protestieren, wenn von irgend einer Seite ihren Interessen Gefahr droht!

Das berufliche Recht der Kirche bezüglich der Schule ergibt sich aber nicht nur aus ihrer Aufgabe, sondern ebenso klar aus ihrem Verhältnis zum **Kinde**. — Durch die Taufe wird das Kind feierlich in die Gemeinschaft der Kirche eingeführt, wird es Glied und Eigentum der Kirche. Damit übernimmt letztere die Verpflichtung, für seine religiöse Unterweisung und Erziehung zu sorgen, und zwar dadurch, daß sie selbst Religionsunterricht erteilt und ferner die religiöse Beeinflussung des Kindes von anderer Seite kontrolliert und in ihrem Sinne beeinflußt. Wie der Staat hat auch die Kirche Rechte an dem Kinde und darum auch Rechtsansprüche hinsichtlich der Erziehung der Kinder. Eben darum stoßen ja Kirche und Staat in der Schule zusammen wie die Winkelschenkel im Scheitelpunkt, weil beide Eigentumsrechte an dem Kinde haben. Es handelte sich also auch hier wieder um eine Usurpation, wollte einer von beiden allein das Kind mit Beschlag belegen. Darum darf auch keiner von beiden allein die Schule seinen Zwecken dienstbar machen, jeder muß vielmehr dem andern sein Mitbestimmungsrecht bei der Schularbeit einräumen.

Das berufliche Recht der Kirche gründet sich ferner auf ihr Verhältnis zur Familie. — Es bedarf keines besonderen Nachweises, daß das Kind in erster Linie der Familie gehört; ebenso selbstverständlich ist es, daß in erster Linie die Familie gegenüber dem Kinde Erziehungsrecht und Erziehungspflicht hat. Auch das Christentum macht die Eltern für die Erziehung ihrer Kinder verantwortlich. Warum diese aber ihrer Aufgabe nicht in ihrem ganzen Umfange gerecht werden können, war schon Luther klar, weshalb er eben in seinem Sermon „an die Ratsherren aller Städte" die Aufrichtung christlicher Schulen forderte. Die Schule ist eine Hülfsanstalt der Familie, hat also die Pflicht, im Geist und Sinn der Familie an den Kindern zu arbeiten. Diese Wahrheit bleibt bestehen, auch wenn das Elternhaus, wie es seit langem der Fall war und zum großen Teil auch noch heute leider der Fall ist, keinen nennenswerten Einfluß auf das Schulwesen, seine Einrichtung, seine Verwaltung und seine Arbeit hat. Der staatliche Schulzwang kann wohl den Eltern die Pflicht auferlegen, für Unterricht und Erziehung ihrer Kinder zu sorgen, sei es durch den Besuch einer Schule, sei es durch staatlich genehmigten Privatunterricht. Dies schließt aber nicht das Recht des Gesetzgebers ein, allein über das Erziehungsziel, das Erziehungsideal, den ethischen Charakter zu befinden. Das ist vornehmlich unantastbares Recht der Familie; und das gilt besonders hinsichtlich der Volksschule, weil diese nicht Fachschule, sondern Erziehungsanstalt ist.[1]) In welchem Sinne und Geist aber die Eltern ihre Kinder erzogen wissen wollen, das ergibt sich aus ihrer Zugehörigkeit zur Kirche und dem Umstande, daß sie ihre Kinder durch die Taufe dieser Kirche übergeben haben. Wer zugibt, daß die sittliche Bildung der letzte und höchste Zweck der Schule ist, wer ferner zu-

[1]) Dieses Familienrecht ist eine Forderung der Gewissensfreiheit. Gewissensfreiheit setzt aber ein moralisches Gewissen voraus. Wie nun der Staat nur die ethischen Grundsätze im Volksleben gelten lassen kann, die der allgemein anerkannten Moral, wie sie in seiner Verfassung und seinen Gesetzen ihren Ausdruck findet, nicht widerstreiten, so muß er natürlich auch bei der Bestimmung des ethischen Charakters der Schule diejenigen Erziehungsgrundsätze verwerfen, die mit der allgemein anerkannten Moral im Widerspruch stehen. Die Freiheit ist ja, wie Liebe, Treue, ein Beziehungsbegriff. Wohl kann auch jemand sich selbst lieben, sich selber treu bleiben. Aber wenn man von Liebe und Treue spricht, bezieht man doch beide in der Regel auf das Verhältnis, die Beziehungen mehrerer Personen zueinander. So auch bei der Freiheit. Bei ihr sind zu unterscheiden der, der die Freiheit genießt, und der, der die Freiheit gewährt. Letzterer kann in seinem Gewähren nur so weit gehen, als seine eigene berechtigte Existenz dadurch nicht gefährdet ist; weiter zu gehn, wäre geradezu unmoralisch. Darum kann auch die menschliche Gesellschaft nur die persönliche Moral anerkennen, die nicht auf eine Auflösung der Gesellschaft hinarbeitet.

gibt, daß dem Religionsunterricht aus diesem Grunde nicht eine peripherische Stellung sondern die führende im Mittelpunkt des Gesamtunterrichts zukommt, der muß das religiöse, das kirchliche Bekenntnis der Familie bei der Schularbeit respektieren. Das ist zwar nicht nach dem Sinne der Simultanschulfreunde, die nur auf den Zinnen der konfessionslosen Schule die Flagge christlicher Duldung wehen und an ihren Pforten den Ölzweig des Glaubensfriedens winken sehen. Wir wissen, daß Gegensätze nicht überwunden werden, indem man sie übersieht, daß nur maßlose Überschätzung die religiöse Einigung von der Einrichtung der Volksschule erwarten kann, daß nicht die eigene religiöse Armut, die die Simultanschule vermittelt, sondern der persönliche Besitz am ehesten geneigt macht, den fremden Besitz zu achten. Die berufene Hüterin und Pflegerin der Religion, die Kirche ist berechtigt und verpflichtet, ihre Glieder, auch die Eltern darin zu unterstützen, ihren religiösen Verpflichtungen nachzukommen, und unter diesen steht nicht in letzter Linie die christliche Kindererziehung. Die Familie darf mit Recht erwarten, daß die Kirche ihren ganzen Einfluß nach dieser Seite hin geltend mache, nachdem das Elternhaus auf dem Schulgebiet fast völlig entrechtet ist. Und umgekehrt muß die Kirche sich ihrer diesbezüglichen Verpflichtung stets bewußt bleiben angesichts der Tatsache, daß sie nur blühen kann, wenn das religiöse Leben in der Familie blüht, ist doch die Kirche kein Abstraktum sondern eine Realität, ein lebendiger Organismus, der nur in seinen Gliedern besteht.

Dieser Gedanke führt uns hinüber zu einer andern Erwägung, die ein berufliches Recht der Kirche bezüglich der Schule motiviert. Was wir meinen, deutet Luther mit den Worten an: „Um der Kirche willen muß man Schulen haben und erhalten; Gott erhält die Kirche durch die Schulen". Trotzendorf nannte darum die Schulen „Pflanzstätten der Kirche". — Vielleicht wäre die Kirche in ihrem Bestande nicht gefährdet, wenn sie selbst die religiöse Unterweisung der Jugend in ausreichendem Maße übernähme und die Schule den Religionsunterricht gänzlich von ihrer Arbeit ausschlösse. Damit hörte aber der Lehrplan der Schule auf, qualitativ vollständig zu sein. Ein ganzes Sachgebiet mit eigenartigen Bildungselementen ginge verloren, und das religiöse Interesse des Kindes fände in der Schule keine Berücksichtigung. Die Volksschule kann auf den Religionsunterricht nicht verzichten. Muß sie ihn aber erteilen, dann kann wiederum nur ein kirchlich-konfessioneller, der dem religiösen Standpunkt des Elternhauses entspricht, für sie in Frage kommen. Im andern Falle würde das Kind zunächst in einen innern Gegensatz zur Familie, sodann aber auch, was für unsere Frage besonders zu betonen ist, mit seiner Kirche in Widerspruch gebracht. Rechnet man

dabei mit den tatsächlichen Verhältnissen, nach welchen die häusliche religiöse Beeinflussung vielfach sehr zu wünschen übrig läßt und die kirchliche Einwirkung auf die Jugend auch zu kurz ist, um ausreichend zu sein, daß dagegen die Schule jahrelang in wöchentlich 4—5 Stunden und außerdem durch den in ihr herrschenden Geist andauernd die Kinder religiös beeinflußt, dann ist klar, welcher der drei Faktoren bei der religiösen Erziehung die Oberhand gewinnt und den Sieg davonträgt. Der Schule würde es nicht schwer sein, ihre Zöglinge der Kirche zu entfremden und damit an der Zerstörung der Kirche mit Erfolg tätig zu sein. Die Pflicht der Selbsterhaltung nötigt darum die Kirche, ihr Recht an der Schule zu wahren. Solange sie noch ihre Aufgabe hat, solange ihr Beruf besteht, hat sie auch ein Recht auf Bestand und die Pflicht, für denselben einzutreten, so lange hat auch der Staat die Pflicht, die von ihm rechtlich anerkannte Kirche in ihrer Existenz zu schützen.

Wir leiteten das Recht der Kirche an der Schule zunächst aus der Geschichte ab. „Aber der geschichtliche Zusammenhang für sich begründet noch kein Anrecht auf die unvergängliche Dauer der durch ihn gesetzten Beziehungen. Er kann der vorwärtsstrebenden Entwicklung eine Fessel werden, wie er zuvor ein kräftiges Vehikel der ursprünglichen Gestaltung sein mochte. Wenn es sich so verhält, dann wird die Energie des Lebens, das nach neuen Formen ringt, die Fessel brechen, und nichts, vor allem kein geschriebenes Gesetz, wird sie auf die Dauer daran hindern" (G. Voigt). Wir sahen aber auch, daß sich das Recht der Kirche gegenüber der Schule auf ihren Beruf gründet; wir folgerten es aus der Aufgabe der Kirche, aus ihrem Verhältnisse zu dem Kinde, aus ihrem Verhältnisse zu der Familie, aus ihrer Pflicht der Selbsterhaltung.

(Schluß folgt.)

Vom Kinderglauben.

Vom Herausgeber.

I.

Aus der Jugendzeit, aus der Jugendzeit
Klingt ein Lied mir immerdar.
O wie liegt so weit, o wie liegt so weit
Was mein einst war.

Das sind Worte, die in unser aller Herzen wiederklingen, wenn wir der Tage der Kindheit gedenken; und auch solche, deren Jugendleben hart und karg war durch Mangel am Notwendigen oder durch liebearme Pflegschaft,

blicken doch mit Rührung und Sehnsucht hinüber in jene Zeit, da ihre Füße die ersten Schritte taten und ihre Seele die zarten Schwingen regte zum Flug in die märchenvolle Weite. Und in diesem Kinderparadies — so nennen wir mit einem überaus bezeichnenden Wort jene Zeit — liegt uns ein glückliches, ja seliges Eiland, — das ist unser *Kinderglaube*. Wenn der Heiland uns, wie seine Jünger, mahnt, zu werden wie die Kinder, so findet dies vieldeutige Wort für uns seine nächste Erklärung, wenn auch nicht seine ausschließliche, durch den Gedanken an das gläubige Vertrauen und die gläubige Einfalt des kindlichen Herzens.

Es gibt Menschen, die sich in Sehnsucht verzehren nach jener Zeit, die zur Gegenwart nicht die rechte Stellung gewinnen können, weil sie nicht darüber hinwegkönnen, was sie durch ihr Mannwerden verloren haben und verlieren mußten, denen jede Enttäuschung und Bitterkeit der reiferen Jahre die goldige Jugendzeit vor die Seele zaubert, in einem Bilde freilich, das insofern eine Fata Morgana ist, als jene Glückseligkeiten in der Jugend selbst gar nicht mit der Lebhaftigkeit empfunden wurden, wie die dichtende Phantasie uns vortäuscht. — Wir müssen, um den Aufgaben der gegenwärtigen Wirklichkeit gegenüber nicht unfruchtbar zu bleiben, uns aufraffen aus dieser Melancholie und Resignation. Jener Kinderglaube soll uns kein verschwundenes Paradies sein, er soll uns der Keim sein, aus dem der Mannesglaube hervorgewachsen ist; wir müssen ihn betrachten lernen *als eine im Zuge unseres geistigen Werdens notwendige Entwicklungsstufe*.

In diesem Satze liegt wie in einem Kern alles, was ich in diesen kurzen Ausführungen, die in das große, bisher noch so wenig durchforschte Gebiet einige Richtwege ziehen sollen, darlegen möchte.

Man wolle zunächst zweierlei festhalten: 1. Es handelt sich um eine *Entwicklung*. Damit ist gesagt, daß die kindlichen Vorstellungen und Gefühle nur für eine begrenzte Zeit ihr Recht haben, daß im Verlauf des Lebens etwas anderes an ihre Stelle treten *muß*. Und 2. liegt darin, daß dieser Kindesglaube nicht eine völlig erledigte und überwundene Sache ist, eine versunkene Stadt, aus der höchstens einmal in einer Weihestunde ein leises Glockenklingen heraufdringt, sondern daß in ihm die Religion des Erwachsenen ihre Wurzeln haben muß. — Es mag Gemüter geben, die sich, wie man so sagt, ihren Kinderglauben bewahrt haben. Sollte dies wörtlich gemeint sein, so müßte man annehmen, daß das ganze geistige Leben des Betreffenden in den Formen des Kinderhaften beharrt hätte, oder besser gesagt, erstarrt wäre; ein Fall, der je und dann vorkommen mag, aber doch nur pathologisch wäre. Ebenso sinnwidrig wäre die Forderung an den geistig gesunden reifen Menschen, er solle sein religiöses Vorstellen

und Denken in das Kindermäßige zurückschrauben. Auch auf die Stufen des religiösen Werdens innerhalb der gesamten psychischen Entwicklung des Einzelwesens haben wir das Wort des alten Weisen anzuwenden, wonach alles seine Zeit hat.

Andererseits wird durch diese Fassung aber auch die Torheit jener ans Licht gerückt, die zu Narren werden, da sie sich für weise halten, die sich dem Baal einer vermeintlichen Wissenschaft zu Füßen werfen und, nachdem sie über die kinderhafte Denkweise hinausgekommen sind, nun alles fahren lassen. Mit einem sehr treffenden Bilde vergleicht jemand diese Weisen mit dem Hans im Glück, der jubelt, als ihm der letzte Stein in den Brunnen gefallen ist.

Wenn es mir auch sehr zweifelhaft ist, ob, wie von einigen behauptet wird, das Kind in seiner Entwicklung zum reiferen Alter hin die religiöse Entwicklung der Menschheit durchmache — eine Konstruktion, die, soweit ich sehen kann, die einzelnen Bausteine gelegentlich recht stark behauen muß, damit sie aufeinander passen — so drängt sich doch in der Art, wie das Kind sich Gott und Teufel, Himmel und Hölle, das Weltregiment und Schuld und Strafen vorstellt und ausmalt, ein Vergleich mit der naiven Betrachtungsweise des Mittelalters sehr stark auf. Der Teufel, wie er Luther sichtbarlich erschien, und wie ihn Albrecht Dürer malte, ist unsern Kindern ganz verständlich, und der Himmelsvater vereint sich ihnen mit Maria und dem Christkind zu einer Familie, wie die alte Kirche sie den Gläubigen vermenschlicht vorbildete. All die bunten Gestalten, die unsere Kinder mit frommem Schauder glauben und gelegentlich auch derb-sinnlich zu schauen bekommen: Sankt Nikolaus mit dem Knecht Ruprecht, dazu das Christkind mit den geflügelten Engelein, sie und vieles andere entstammt doch jener alten Zeit.

Wenn wir diesen Tatsachen einmal fest ins Auge sehen, so springt uns ein überaus wichtiger Gedanke heraus, nämlich die Frage: Haben wir durch unsere Unterweisung, durch die Eingewöhnung in diese naive Betrachtungsweise, vor allem durch zu langes Beharren in derselben nicht verschuldet, daß nachher der Übergang zu einer reineren und vergeistigten Anschauung nicht gefunden, sondern daß, wenn ein reiferes Denken jene anthropomorphen Ausgestaltungen der göttlichen Dinge abstößt, damit zugleich auch der Kern preisgegeben wird?

Zunächst scheint mir, daß man vielfach das Kind in seinem Bestreben, sich das Göttliche mit den Mitteln seines Anschauungsbereiches auszumalen, allzusehr unterstützt. Ich betone ausdrücklich, daß ich nicht daran denke, das kleine Kind durch voreilige, wenn auch noch so wohlgemeinte Aufklärung aus seiner Welt herauszureißen und in die rein spirituelle jenseitige

Welt einzuführen. Dergleichen wäre ein Unrecht und eine Torheit. Aber man kann doch beobachten, wie die Eltern dazu beitragen, die Züge des Sinnlichen in der Gottesidee der Kleinen zu vertiefen, statt sie allmählich zu verwischen. Sie sehen darin wohl den Beweis einer besonders starken Religiosität. Ich will, um mich verständlicher zu machen, auf ein dem Religiösen benachbartes Gebiet hinweisen; ich meine den Glauben an das Christkind. Ich halte es durchaus für angemessen, dem Kinde vom Christkind zu erzählen; wenn das in rechter Weise geschieht, so können sich daran Erfahrungen und Gefühle knüpfen, die für das eigentlich Religiöse von größtem Werte sind. Aber man sollte sich hüten, das zu sehr ins Einzelne auszumalen. Das kann man getrost dem Kinde selbst überlassen. Wer seine Erzieherpflicht wirklich ernst nimmt, der kann doch unmöglich aus dem Auge verlieren, daß einmal der Zeitpunkt kommt, wo er dem Kinde sagen muß: Es gibt kein Christkindchen, wie ich es dir bisher erzählt habe. Er muß dann dem Kinde sagen können: Was du bisher vom Christkind geglaubt hast, war in Wirklichkeit doch richtig; Gott schenkt dir durch deine Eltern die Gaben usw. Aber wo bleiben dann alle jene sinnenfälligen Einzelzüge: Christkindchens Schimmel, für den das Kind nach Anweisung der Eltern Heu in die Fensterbank legte, und was dergleichen mehr ist? Da würde doch dem Kinde zu viel zugemutet, wenn es nachher über das alles hinwegsehen sollte. Die Kinder sind oft viel stärkere Logiker, als uns lieb ist.[1])

So kann man sich auch bei den religiösen Vorstellungen innerhalb der kindermäßigen Anschauung halten, und doch schon vorbauen auf die Zeit, wo diese fallen muß.

Wenn dann diese Zeit der Umbildung, der Vergeistigung der Gottesvorstellung gekommen ist, wird vielfach der Fehler gemacht, daß man meint, diese Arbeit dem Kinde selbst überlassen zu können. Dieser Fehler ist wohl noch schlimmer als der erste. Man denke sich doch in ein Kindesgemüt hinein. Bisher hat es die Form für die Sache selbst genommen; wird ihm beim geistigen Fortschreiten an dieser Form etwas bedenklich und zweifelhaft, so fürchtet es die Sache selbst preisgeben zu müssen. Welches die Sache selbst sei, das zu finden darf man dem Kinde allein nicht überlassen. Es hat schon so mancherlei von religiösem Zweifel und Unglauben gehört, daß es nun glauben wird, es falle dem auch anheim, wenn ihm dieses und jenes unsicher wird. Dadurch kommt es in eine ganz unnötige Sorge und Angst. Der Glaube soll doch unser Herz froh machen; statt

[1]) Bei dem bekannten Storchmärchen liegt die Sache ähnlich; auch hier ergehen sich die Erwachsenen im Phantasieren und Ausmalen ohne ein Gefühl für die Bedenklichkeiten dieses Verfahrens und ihre Verantwortung.

dessen wird immer darauf hingewiesen und darüber gestritten, was zur Rechtgläubigkeit noch fehle. Hingegen wäre meiner Meinung nach der beste Rat an einen religiös Bekümmerten: Freue dich dessen, was du hast, und glaube, daß Gott dir noch mehr schenken wird!

Der Mannesglaube muß sich aufbauen auf dem Kinderglauben. Ich will da eine formale und eine materielle Forderung hervorheben. Erstens ist wichtig, daß schon von frühester Jugend her mit allem Religiösen starke Gemütswerte verbunden sind. Von dem Domprediger Lange wird erzählt, daß er vor der häuslichen Andacht sein Kleinstes fröhlich durch die Luft schwang, um ihm zum Beten Lust zu machen. Dieser Zug mag andeuten, was ich hier meine. Nicht im Kopfe, im Denken, sondern im Gemüt muß die Religion verankert sein, wenn der Mensch im reiferen Alter aus den Anfechtungen eines gottfeindlichen Zeitalters, die wohl an einen jeden kommen, sich zurückfinden soll.[1]) Wenn es wahr ist, daß schon so manches verlorene Kind durch die Gebete der frommen Eltern gerettet wurde, so wird es daneben gestattet sein, hierbei die frühesten Erfahrungen der Kindesseele, die Durchdringung des ersten Denkens und die Verklärung des Kinderparadieses mit der Religion als einen sehr wichtigen Faktor in Anschlag zu bringen. Wo eine fromme Mutter dem Kinde früh die Hände faltet, über ihm betet, bevor es noch den Sinn versteht, und es so allmählich hineinwachsen läßt in das Bedürfnis nach dem Verkehr mit dem himmlischen Vater, da werden göttliche Kräfte geweckt, die den Menschen nicht wieder loslassen; und wenn er später bewußt sich von Gott lossagt, so werden jene Erinnerungen sich als ein Stachel erweisen, sie werden, um ein Claudiussches Bild in etwas verändertem Sinne anzuwenden, dem Gemüt für alle Zeit wie der Wimpel eines versunkenen Schiffes sein, der über dem Wasser emporragt und anzeigt, daß hier ein Schatz verloren ging.[2])

Diese Beziehung zur Gemütsseite muß auch der Religionsunterricht vor allem beachten, wenn er nicht mehr schaden als nützen soll. Von hier aus ist es auch zu verstehen, daß man von gewisser Seite den Religionsunterricht beseitigen will. Dieser Unterricht hat in erster Linie nicht seine Aufgabe in der Aneignung eines bestimmten Wissensstoffes, obgleich auch das nicht soll vernachlässigt werden, sondern in der

[1]) Hiermit stimmt auch das Wort Herbarts überein, daß Religion weit weniger im Wissen als im Herzen ihren Sitz habe.

[2]) „Nie wird Religion den ruhigen Platz in der Tiefe des Herzens einnehmen, der ihr gebührt, wenn ihr Grundgedanke nicht zu den ältesten gehört, wozu die Erinnerung hinaufreicht; wenn er nicht vertraut und verschmolzen wurde mit allem, was das wechselnde Leben in dem Mittelpunkte der Persönlichkeit zurückließ." (Herbart.)

Weckung der Kräfte des Gemüts. Hier, und nicht im Denken müssen die religiösen Vorstellungen ihren Ankergrund haben. Was im Kopfe ist, kann einmal durch anderes überwunden werden; aber das Religiöse soll im Gemüt „früh und tief gegründet werden, so tief, daß im späteren Alter das Gemüt unangefochten in seiner Religion ruht." (Herbart.)

Was und wie das Kind glaubt, kann nicht auch der Jüngling und der Mann glauben. Es wurde dies oben schon so gefaßt, daß im Fortschritt des geistigen Lebens das Sinnliche mehr zurück und das Geistige mehr hervortreten müsse. Das führt uns zu der zweiten, der materiellen Seite der Frage, nämlich der Frage nach dem Glaubensinhalt.

Vielleicht läge es hier am nächsten, in diese leere Stelle den Katechismus einzuschieben? In ihm sind die Hauptbegriffe des christlichen Glaubens geordnet und zusammengefaßt. Aber nichts könnte mehr verfehlt sein als dies. Schon wer uns bei der Erörterung über die Bedeutung des Gemüts gefolgt ist, wird hier nicht an den Katechismus denken können. Überhaupt muß die Rücksicht auf irgendwelche dogmatische Gerechtigkeit und systematische Vollständigkeit zurücktreten. Hier handelt es sich um starke Ankerketten, die das Schiff im Sturm der Zweifel und Anfechtungen halten, an denen es vielleicht einmal ein wenig hintreibt, die es aber nicht loslassen und mit dem Grunde fest verbinden. Der Trieb zum Dogmatisieren und Systematisieren regt sich ohnehin schon früh in dem Kinde; seine uns oft so unbequemen und für seinen Erkenntnisstandpunkt oft gar nicht beantwortbaren Fragen entstammen diesem Trieb. Darin regt sich das natürliche Denken, aber nicht das religiöse Bedürfen! Herbart rät (Allgemeine Pädagogik 2. Buch 5. Kap.), man solle das religiöse Gefühl möglichst ungestört lassen. Wenn die Spekulation sich von selber rege, dann solle man ein ernstes Wort reden, auch „von der Unmöglichkeit, sich ein verlorenes religiöses Gefühl plötzlich mit der spekulativen Überzeugung zurückzugeben." Das ist doch sehr deutlich und vielsagend![1])

[1]) „Mir wird angst vor einem Religionsunterricht, der sich in eine Menge von eigentlichen Lehrstunden ausdehnt. Ebenso angst, wie vor einer weitläufigen Glaubensformel, welche in vielen Artikeln die Art und Weise vorschreibt, wie das Herz des Menschen sich dem Höchsten nähern soll. Und schon seit geraumer Zeit ist mir angst vor den heutzutage modernen Empfehlungen der Religion, die ganz offenbar das Unglück und die Trübsale der letztverflossenen Jahre zum Ursprunge haben. Über diese Trübsale scheint man alles zu vergessen, was Menschenkenntnis, Geschichte der Kirchen und Geschichte der Philosophie gemeinschaftlich lehren: daß nämlich jede Himmelsleiter mit genau abgezählten Sprossen, die man methodisch eine nach der andern besteigen soll, untauglich ist, um das universelle Bedürfnis der Religion zu befriedigen; daß die wahrhaft Religiösen oftmals äußerst wenige Glaubensartikel haben, und daß diejenigen, welche aufs schärfste untersuchen, aussagen: was man von der Religion wissen, folglich

Es handelt sich also hier nur um einige Vorstellungen, die in die Tiefe des Gemüts gehen und verwachsen sind mit seinen Wurzeln. Diese Vorstellungen sind Gott und Christus — oder besser: sie knüpfen sich an diese Namen an.

Gott ist der Schöpfer Himmels und der Erde; er ist auch der Erhalter. Das Kind fragt früh, woher die Dinge und zuletzt, woher die Welt komme. Das ist kein religiöses, sondern ein spekulatives Interesse. Diese Fragen bringen uns manchmal in Verlegenheiten; wir wissen uns dem Kinde nicht recht verständlich zu machen. Die Bibel gibt darauf eine schöne, durchaus kindesgemäße Antwort. Ich kann an sich gar nichts Bedenkliches, Unpädagogisches darin finden, daß man 6jährigen Schülern diese Geschichte erzählt; sie gibt ja gerade eine Antwort auf eine Kinderfrage. Nur darf man die Geschichte nicht so erzählen, wie sie dasteht. Und dann erst die Erklärungen dazu! Wenn man sich vorstellt, daß zur Behandlung dieser Geschichte 4 volle Wochen, jeden Morgen wenigstens $^1/_2$ Stunde, gebraucht werden, so ist das ein fast unvollziehbarer, jedenfalls entsetzlicher Gedanke.

Gerade diese Geschichte sollte aber auch den älteren Schülern vorgeführt werden; jetzt aber in einer Form, die hinausgeht über den naturgeschichtlichen Standpunkt des biblischen Erzählers. Denn gerade bei dieser Geschichte heißt es: Vorbauen! Da knüpfen nachher die Gottesleugner an. An dieser Geschichte kann der Lehrer den Schülern wie an einem Paradigma zeigen, wie der Bibelleser unterscheiden muß zwischen Form und Sache, Kern und Schale; er kann auch der gegen diese Geschichte gerichteten Anfeindungen gedenken und zeigen (das ist an ihr auch typisch!), wie der Unglaube großenteils in Mißverständnissen seinen Grund hat.

Gott ist der Erhalter. Das denkt sich das Kind anders als der Erwachsene. Das Kind faßt Gott mehr menschlich auf, indem es sein Wirken auf Stellen verlegt, wo es keine natürliche Erklärung kennt. In dem Maße, wie seine naturwissenschaftliche Erkenntnis fortschreitet, müßte da also Gottes Wirken eingeschränkt werden. Da ist es die Aufgabe des

---

im eigentlichen Sinne lehren und lernen könne, das ziehe sich aufs allerengste in einige sehr einfache Unterstützungsgründe eines vernünftigen Glaubens zusammen." (Herbart. Aus dem Königsberger pädagogischen Seminar.)

Der Leser wird vielleicht ebenso wenig wie wir sich diese Bemerkungen Herbarts in allen Einzelheiten sich zu eigen machen können. Dennoch ist das, worauf es hier ankommt, richtig und schön darin gesagt. Den dogmatischen Unterricht haben übrigens Herbarts Schüler Ziller und Stoy viel höher bewertet. — Wenn wir oben von dem Katechismus abgesehen haben, so geschah dies darum, weil es sich hier nicht um das ganze weitläufige Gebäude des christlichen Glaubens, sondern nur um die Grundmauern handelte.

Lehrers, schon früh die Erkenntnis anzubahnen, daß Gott in allem wirksam ist und wir alles — auch das, was wir uns selbst erarbeiten — aus seiner Hand empfangen. (Dieser Gedanke ist schon früher ausgeführt worden).

So brauchen also weder bei der Weltschöpfung noch bei der Weltregierung und -erhaltung Schwierigkeiten aufzutreten für den Übergang aus der kindlich-naiven in die reifere Anschauung.

Wie ist es bei Gottes Eigenschaften?

Gott ist dem Kinde zu allererst wohl der Stärkste; es vergleicht ihn mit dem Vater, der ihm zuerst durch seine Stärke Achtung abnötigt, mit starken Tieren, mit einem Eisenbahnzug, mit Naturgewalten. In dieser Vorstellung liegt ein Trieb zum Idealisieren, denn Gott ist immer noch stärker als alles, was geschaut und gedacht werden kann. Gott ist dem Kinde die höchste und stärkste Liebe. Es fühlt sie zwar nicht so deutlich wie die Liebe der Mutter und des Vaters, aber es glaubt sie. Freilich kann es das nur nach der Weise und in dem Maße, als es die Liebe der Eltern spürt. Pestalozzi hat uns am Schluß seiner Schrift „wie Gertrud ihre Kinder lehrt" in unübertrefflicher Weise vor Augen gemalt, wie sich gerade hier das Kind an dem Menschlichen emporrankt zum Göttlichen. „Dem Kinde sei die Familie das Symbol der Weltordnung, von den Eltern nehme man, idealisierend, die Eigenschaften der Gottheit. Es darf mit der Gottheit reden, wie mit seinem Vater" (Herbart, Allgemeine Pädagogik, 2. Buch, 5. Kapitel). Gottes Heiligkeit und Gerechtigkeit knüpft sich an an die wachsende ethische Einsicht. Schon früh bekundet das Kind seine Achtung vor dem Reineren, Besseren; „brav" zu werden und zu sein wird ihm bald ein hohes, festes Ziel — und bleibt es, wie sehr auch sonst gerade der Wechsel die kindliche Eigenart kennzeichnet. Wie tief ist oft die kindliche Reue, wie ernst sind die Vorsätze der Besserung. Es dürfte nicht möglich sein, diese Gefühle in einem Kinde zu wecken und zu pflegen, ohne religiöse Vorstellungen zugrunde zu legen. Denn was die Menschen anbetrifft, so durchschaut es oft sehr bald ihre Schwächen und kritisiert sie. Die Wahrnehmung der sittlichen Gebrechen derer, zu denen es zuerst emporschauen lernte, würde den sittlichen Trieb in ihm ertöten, wenn nicht das in Gott angeschaute Idealbild höchster Vollkommenheit ihm erhalten bliebe. Das wird ihm ein Ziel und Vorbild, aber auch ein Richter seiner Taten.

Was das Kind über sich sieht, was höher, stärker, besser, reiner ist, als es selbst, das ist ihm Gott. Und ist es anders mit dem Erwachsenen? Freilich geht der Blick des Erwachsenen mehr in die Weite als der des Kindes; jener mag wohl lächeln über die allzumenschlichen Formen des

kindlichen Gottesglaubens; jeweilig werden diese menschlichen Züge sogar verzeichnet in das Untermenschliche. Aber in dem einen stimmen beide doch überein, daß sie in Gott das Heilige und Vollkommene suchen — auf ihre Weise. Und eben in dieser Übereinstimmung scheint mir die Möglichkeit gewährleistet zu sein, daß zwischen Kindes- und Mannesglaube nicht ein Bruch entsteht, sondern daß da ein allmähliches Wachsen aus dem einen ins andere statt hat. Es wäre nun eine praktische Aufgabe von größter Bedeutung, zu zeigen, wie auf den höheren Altersstufen sich die Gottesvorstellung des Kindes vergeistigen muß. Denn bleibt sie zurück, während das übrige Denken und Erkennen weiter eilt, so ist eben notwendig nachher der Bruch da, und zwar um so sicherer, als unter den heutigen Verhältnissen der Fortschritt vielfach ein ganz rapider ist. Ein Kind, das bis dahin etwa in der Naivetät des Mittelalters sich Göttliches gedacht hat, sieht sich vielleicht plötzlich in seinem 14. Lebensjahre durch Einflüsse der Umgebung, durch Unterricht, durch Lektüre mitten hineingeworfen in die moderne Anschauung mit ihren klingenden und betörenden Schlagworten. Da soll es mit einem Sprunge einen Zeitraum überwinden, der der Menschheit eine jahrhundertelange geistige Arbeit gekostet hat. — Aber wir müssen uns hier versagen, dem weiter nachzugehen. Dazu würden wohl auch genauere Untersuchungen (Konkrete Analysen des Gedankenkreises) über die entscheidenden Jahre gehören.[1])

Die andere religiöse Grundvorstellung ist Jesus Christus. Er tritt dem Kinde nahe in so vielen Erzählungen: Wie er Kranke heilte, Hungrige speiste, Tote auferweckte, von Sünde und Schuld frei sprach usw.; Geschichten, die immer wieder zu hören das Kind nicht müde wird, die, frisch und anschaulich erzählt, den Märchen an Anziehungskraft gleichkommen. Dann die großen Feste! Sie liegen — für die Schüler — in den Ferien, sie dauern zwei Tage, das Haus, auch das ärmere, gönnt sich dabei schon etwas Besonderes in Speise und Trank. Von dem Weihnachtsfest brauchen wir gar nicht zu reden. Vielleicht hält mich mancher für allzu materiell; aber so wie ich das Kind in seinem Ineinander von Leib und Seele kenne, sehe ich in den Äußerlichkeiten dieser Feste Schätze, die wir geistig viel höher werten sollten. Jene äußerlichen Dinge, jene Genüsse und Freuden sind nicht die Sache selbst; aber man kann leicht dem Glanz und der Feier dieser Tage eine höhere Weihe geben, wenn man da die Hausgemeinde versammelt und in einfacher herzlicher Weise aus der Sinnen-

[1]) Ich konnte natürlich nicht daran denken, diesen Punkt, wie auch den folgenden, erschöpfend zu behandeln; man wolle das Gebotene mehr als ein Beispiel betrachten.

freude heraus die Kinder hineinführt in die höhere Bedeutung der Tage, wenn man etwa ein Festlied anstimmt und die Festgeschichte vorliest. Eine Predigt ist dann für die Kleinen gar nicht nötig. Sie müssen scheiden mit dem Wunsche, noch mehr zu hören; dann ist die Wirkung von rechter Art. Wenn sie aber denken: „Nun ist's genug, gut, daß das abgemacht ist," dann war's schon viel zu viel, und der eigentliche Segen ist dahin.

Christus erscheint den Kindern als das Urbild der Liebe, als der Helfer und Tröster in aller Not, als unser unerreichbares Vorbild, als unser Heiland und Erlöser. In allerlei Geschichten wird das geschaut, in Gebeten wird es ausgesprochen, und gutgeartete Kinder geben dem gern Ausdruck. Unter allen diesen Zügen ist kein einziger, der einem religiös gestimmten Erwachsenen anstößig zu sein brauchte. Freilich, sowie wir aus dem einfach geschichtlichen hineinsteigen in die Reflexionen, wenn wir die lebensvollen Wirklichkeiten auf das Drahtgewebe der Systeme spannen, dann fängt gleich der Streit an. Aber ich meine, daß z. B. sogar die besondere Art des übernatürlichen Ursprungs Christi bei einer solchen Wertung unbesprochen bleiben dürfte. Wie sich ein jeder das Wunder in seinem Kopfe denkbar machen will, mag man ihm überlassen; wenn er nur die Sache selbst stehen läßt.

Wenn ich beides, den Gottesglauben und den Jesusglauben, miteinander vergleiche, so scheint mir für die Erwachsenen die Schwierigkeit des Glaubens im letzteren Falle die größere zu sein. Schon ein naives philosophisches Denken führt auf die Gottesidee. Ganz anders ist das bei Christus, dem *Sünderheiland*. Wer nicht an seine *Sünde* glaubt, glaubt auch nicht an den *Heiland*. Aber auch hier sind die Schwierigkeiten bei rechter Behandlung keineswegs so groß. Wer nach dogmatischer Weise die Sünde bloß im Zusammenhang mit der Geschichte vom Sündenfall und der kirchlich geprägten Lehre von der Erbsünde kennen gelernt hat, freilich, der möchte irre werden, wenn er nun zu der Überzeugung käme, daß jene Geschichte so nicht könne passiert sein. Darum ist es geraten, die Schüler immer wieder *in ihr eigenes Herz schauen zu lassen*, damit sie da die Sünde sehen. Und was die Erbsünde angeht, so läßt sich reiferen Schüler ohne Schwierigkeit zeigen, daß die modernen Anschauungen über Vererbung (Ibsen) jene so viel bespöttelte kirchliche Lehre aufs beste bestätigen.

Wir dürfen uns also nicht damit begnügen, auf den Unglauben zu schelten, sondern wir müssen da überall fragen: *Haben wir nicht durch verkehrten Unterricht selbst Schuld an diesen Leiden?* Und wie können wir's bessern?

Es kam mir nicht darauf an, Abschließendes zu geben; sondern ich wollte nur einmal die Gedanken energisch nach einer Seite richten, wo es noch so außerordentlich viel zu tun gibt.[1])

Zur Geschichte des Schulwesens. ⁂ Biographien. Korrespondenzen. ⁂ ⁂

II. Abteilung.

Lehrproben. ⁂ ⁂ ⁂ Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

C. Peter Mörchen,[2])

ein oberbergischer Lehrer.

Auf meiner diesjährigen Ferienwanderung bin ich nach Vollmerhausen an der Agger geraten. Der lang gestreckte Ort liegt in der Bürgermeisterei Gummersbach, kirchlich gehört er jetzt zu Dieringhausen. Die Bewohner treiben teils Ackerbau, teils arbeiten sie in der großen Fabrik der Firma Krawinkel. Die Firma hat für ihre zugezogenen Arbeiter recht nette Wohnhäuser errichtet. Die Häuser der Eingesessenen sind fast ohne Ausnahme von Weinranken umsponnen, die alle reichlich tragen, und deren Trauben auch reif werden. Der Hofraum ist mit edlen Obstsorten bepflanzt, und vor manchem Hause steht eine Linde. Ganz in der Nähe des Ortes liegen die Trümmer einer Kapelle, die von einer Linde beschattet wurde. Ein Wunder ist es, daß aus der Rinde des hohlen Stumpfes, von dem nur noch die eine Hälfte vorhanden ist, eine Menge gesunder Zweige hervorgewachsen sind. Zwei klare, muntere Forellenbäche fließen durch den Ort, und ihr Rauschen schon erfüllt in den heißen Tagen den Wanderer mit wohligem Behagen. Die Mündungen beider liegen keine 300 Schritte auseinander. Der eine, Strombach genannt, kommt von dem eine Stunde entfernten gleichnamigen Orte; der andere, die Rospe, entspringt in der Nähe von Gummersbach. Wie ich vernahm, herrscht unter den Einwohnern Friede und Einigkeit, und „Nachbars Hilfe" ist bei ihnen an der Tagesordnung. Wiederholt war ich Zeuge, daß in schwierigen Fällen, wo eines Mannes Kraft nicht ausreichte, die Nachbarn alles liegen und stehen ließen und zur Hilfe herbeieilten. Die Einwohner haben auch keine Ursache zur Unzufriedenheit. Die Felder, Wiesen und Gärten geben reichliche und gute Ernten, und die Fabrikarbeiter verdienen einen anständigen Lohn.

---

[1]) Im nächsten Artikel gedenke ich noch eine Reihe von Einzelheiten aus der rechten und der verkehrten Art der religiösen Unterweisung zu behandeln.

[2]) Der Verfasser, selbst ein Veteran aus der Zeit, die er hier schildert, entwirft ein Bild vergangener Tage, das uns Heutigen so außerordentlich viel zu sagen hat. Mit Sehnsucht blicken wir aus unsrer Gegenwart auf eine Zeit, in der Leben und Beruf so viel einfacher und die Aufgaben und Anforderungen des Tages so viel klarer waren, in der Arbeit und Erfolg — Saat und Ernte — noch näher beieinander lagen. Oder scheint uns das nur so? Vielleicht ist es uns nur nicht möglich, das Einfache zu sehen? Die Ideen und die Ideale scheinen an treibender Kraft um so mehr abzunehmen, als die Entwicklung der Erfüllung näher führt. Das Gefühl der Unzulänglichkeit kann auch dem Alter die Strebekraft der Jugend geben, wie umgekehrt die verbriefte Meisterschaft auch die Jugend lähmt und unfruchtbar macht. — Freunden der Geschichte wird dieser Aufsatz als ein Beitrag zur rheinischen Schulgeschichte willkommen sein. D. R.

Die Gegend macht mit ihren hohen, waldigen Bergen, den grünen Wiesen, den fruchtbaren Gärten und Feldern, die drei Gewässer: Agger, Strombach und Rospe nicht zu vergessen, einen gar freundlichen und lieblichen Eindruck. Sie bietet ein Landschaftsbild so schön, daß es an Schönheit mit mancher weit berühmten Gegend wetteifern kann. Übrigens besitzt die Agger solcher schönen Landschaftsbilder mehrere, wie Derschlag und namentlich Ründeroth. Von dem letzteren sagte vor etwa 70 Jahren ein weit gereister Maler, Ründeroth könne sich mit den schönsten Gegenden in den Abruzzen kühnlich vergleichen.

Auf die innere und äußere Entwicklung dieses Fleckchens deutscher Erde hat C. P. Mörchen bedeutend eingewirkt, weshalb ich ihm diese Zeilen widme.

C. P. Mörchen wurde etwa 1809 zu Bergerhofen in der Gemeinde Drabenderhöhe geboren und starb 1874 in Vollmerhausen. Er besuchte das Seminar in Neuwied, war also ein Schüler des Direktors Braun und empfing von diesem die für sein ganzes Leben wirksamen pädagogischen Antriebe und Lehren. Braun war bekanntlich ein Schüler Pestalozzis, hatte dessen Anstalt in Yverdon besucht und von dort aus die Begeisterung und Methode Pestalozzis und seiner Gehülfen für das Lehrfach in sein Direktorenamt mitgebracht. Leicht begreift sich, wie ein solcher Mann auf die rasch sich begeisternde, lernfreudige Schar der Seminaristen einwirken mußte. Hatten sie doch bei Braun Gelegenheit, sich nicht allein methodisch für ihr damals noch wenig geschätztes Lehramt vorzubereiten, sondern sie nahmen auch beim Verlassen des Seminars die Überzeugung mit, daß sie imstande sein würden, den Pflichten ihres Amtes genügen zu können. Die Pestalozzischen Ideen fanden damals in der Lehrerwelt eine ebenso begeisterte Aufnahme, wie kurz vorher die des Franzosen Rousseau.

Als junger Seminarist kam Mörchen an die einklassige Schule in Vollmerhausen. Fest entschlossen, die im Seminar gelernte Methode, die neuen Gedanken in die Tat umzusetzen, begann er sein Werk. Vorab suchte er möglichst anschaulich zu unterrichten. Um das zu können, brach er zunächst mit dem alten Schlendrian, wonach jedes Kind einzeln unterrichtet wurde oder sein Pensum aufsagte, indem es an das Pult des Lehrers herantrat. Er unterrichtete in allen Gegenständen abteilungsweise, immer von der Anschauung ausgehend, und wo diese nicht zu beschaffen war, behalf er sich mit einem Bilde oder mit einer eigenhändigen Zeichnung an die Wandtafel.

Das Buchstabieren schaffte er ab und führte das Lautieren ein.

Wurden eingekleidete Aufgaben gerechnet, dann trat die Abteilung an die Wandtafel, und M. besprach dieselben mit den Schülern, soweit dies nötig war. War der Kern der Aufgabe auf diese Weise gefunden und bloß gelegt, dann wurde sie von einem befähigten Schüler vorgerechnet und von einigen minder begabten Schülern nachgerechnet, und dann marschierte die Abteilung an ihren Platz und machte die Ausrechnung. Bis dahin wurde folgendes Verfahren angewendet: jeder Schüler rechnete seine Aufgabe für sich. Konnte er nicht weiter, dann meldete er sich, oder auch nicht. So konnte es geschehen, daß ein Junge 8—14 Tage über einer Aufgabe brütete.

Meldete er sich, dann sah der Lehrer in seinem „Rechenknechte“ nach und zeigte, wie das „Fazit“ gefunden werde.

Die geographischen Grundanschauungen zu gewinnen, war in Vollmerhausen nicht schwer. Hier hat man Berge, Hügel, Ebene, Fluß, Bach, Teich oder See ꝛc. vor Augen. Das benachbarte Schloß Gimborn, früher Eigentum des Grafen Adam von Schwarzenberg, bot eine bequeme Gelegenheit zur Anknüpfung des Geschichtsunterrichts.

Nach und nach gelang es dem jungen, eifrigen Lehrer, das volle Vertrauen der Schulgemeinde zu gewinnen. Dieses Vertrauen nahm in einem solchen Maße zu, daß er zum Friedensstifter in häuslichen und allen andern Zwisten wurde. Vollmerhausen gewann mit der Zeit das schöne Lob, daß seine Einwohner fast gar nicht oder doch nur selten vor Gericht zu erscheinen hätten. Prozesse und andere Fälle, die in andern Gemeinden so oft den Richter in Anspruch nahmen, wurden hier durch den Einfluß Mörchens stille beigelegt oder verglichen. Er war gewissermaßen der von der Gemeinde autorisierte Schiedsmann geworden. Er wurde, kurz gesagt, der Vertraute und Ratgeber jeder Familie, die eines solchen bedurfte. So verstand es sich von selbst, daß er bei allen Familienfesten als gern gesehener Gast anwesend sein mußte, um der Freude oder Trauer den entsprechenden Ausdruck zu geben. Bei Hochzeiten pflegte er dem Brautpaare eine Bibel, ein Gesangbuch oder ein Andachtsbuch zu schenken. Als Widmung las ich in einem dieser Bücher:

Wilh. Dißmann und Amalie Dißmann, geborne Kind, zur Erinnerung an ihren Hochzeitstag

Vollmerhausen von ihrem früheren Lehrer

59. E. P. Mörchen.

Auch erwarb er sich große Verdienste um die Ausbildung von Präparanden. Von einem dieser jungen Leute, der später selbst ein hervorragender Lehrer wurde, schrieb der Musiklehrer Wendt in Neuwied an Mörchen: Sie haben mir da einen Elefanten in der Musik geschickt. Dieser Elefant in der Musik bildete selbst einen Schüler aus, der mir Folgendes erzählte: Eines Tages behandelte der Musiklehrer St. in wortreicher Rede die Entstehung, Bildung und Auflösung des Septimenakkords. Zuletzt forderte er uns auf, an den Flügel zu treten und einen Septimenakkord anzuschlagen und aufzulösen. Niemand wagte es, denn wir hatten von seinem Vortrage so gut wie nichts verstanden. Endlich meldete ich mich, trat an den Flügel, schlug verschiedene Septimenakkorde an und löste sie auch richtig auf. St.'s Freude war groß, besonders deswegen, weil sechs Kandidaten der Stunde beiwohnten. Er hat mir für meinen Beistand in dieser kritischen Stunde seinen Dank bewiesen. Daß ich ihn aus dieser Verlegenheit herausreißen konnte, verdankte ich nicht dem Unterrichte St.'s, sondern jenem „Elefanten“ in der Musik, den Mörchen für das Seminar vorbereitet hatte.

Daß das Konferenzleben an der Agger durch einen solchen Mann befruchtet werden mußte, ist selbstverständlich, obschon auch er infolge falsch verstandener Sokratik unfruchtbare Katechesen geschrieben und in den Konferenzen vorgelesen hat. Man suchte eben noch an der rechten Sokratik.

Einmal habe ich ihn auf einer Konferenz in Seßmar gesehen und gehört. Dort hielt Regierungsrat Grashof aus Köln eine Kreiskonferenz ab.

Man hörte Klagen über das Eindringen der Stahlfeder in die Schule. Mörchen verteidigte sie so geschickt und siegreich, daß Grashof ihren Gebrauch in der Schule erlaubte. Nun hörte das zeitraubende Federschneiden in den Mittagsstunden nach und nach auf.

Der Einfluß Mörchens und anderer Neuwieder Seminaristen auf die alten Autodidakten, die früher, bevor sie Lehrer wurden, Geometer, Gerichtsschreiber oder noch anderes gewesen waren, zeigte sich als ein mächtig anregender. Die alten Herren merkten, daß es Tag werden wollte, und daß eine neue Zeit für die Volksschule gekommen sei.

Eifrig nahmen sie die Belehrungen und Anweisungen der Seminaristen in und außer den Konferenzen entgegen und schrieben deren methodische Anweisungen ab, die einschlägigen neuern Pädagogen wurden fleißig studiert, methodische Aufsätze geschrieben und in den Konferenzen vorgelesen. Mancher alte Herr saß bis tief in die Nacht hinein, um sich die neue Lehre und Methode anzueignen. Ein fröhliches Sprießen, Wachsen, Blühen und Gedeihen der Schule wurde bei solchem Streben der Lehrer bald sichtbar. Mörchen aber war eine der Haupttriebfedern bei der Umgestaltung des innern Schulbetriebs an der Agger. Er sorgte auch dafür, daß in seinem Kreise eine Konferenzbücherei gegründet wurde, welche die neueren pädagogischen Schriften in erster Linie beschaffte und einstellte. Die Kosten trugen die Lehrer.

Das Einkommen M.s betrug sicher kaum 900 M. Er suchte es durch Privatstunden und eine Abendschule zu vermehren. Auch verstand er es, den Ertrag des Schulgutes zu steigern. Mit Hülfe seiner Bauern legte er die sumpfige Schulwiese trocken. Auch legte er eine Baumschule an und lehrte seine Schüler, wie man Sämlinge erzielt, wie man junge und alte Bäume durch Pfropfen, Kopulieren und Okulieren veredelt. Dabei wählte er solche Obstsorten aus, wie sie für den Boden und das Klima des Aggertales paßten.

Jetzt beträgt die Pension von M.s Nachfolger 2700 M., also das dreifache von M.s Einkommen. Diesen gewaltigen Fortschritt in der Lehrerbesoldung verdanken die Lehrer der Bürgermeisterei Gummersbach allein dem Herrn Bürgermeister Dr. Barth. Ehre und Dank diesem Herrn. — Die besten Absichten der Regierungen können in Beziehung auf die Lehrergehälter durch die Bürgermeister lahm gelegt werden.

Ich hörte Dr. Barth eine begeisterte und begeisternde Ansprache an die Sänger des Schwarzenberger Sängerbundes halten. Hut ab vor diesem Herrn!

Mörchens verständiges Wirken und gemeinnütziges Streben fand auch bei den Behörden die verdiente Würdigung, namentlich bei dem damaligen Regierungsrat Grashof in Köln, den die gesamte evang. Lehrerschaft des rechtsrheinischen Regierungsbezirks verehrte und liebte. Aber mit seinem Lokalinspektor, dem Pfarrer H. in Gummersbach, lebte M. nicht in Frieden. Sie verstanden sich so wenig, daß zwischen ihnen sogar ein Zeitungskrieg entstand. Auf welchem Gebiete dieser Krieg geführt wurde, konnte man mir nicht sagen. Ich vermute, daß ihre religiösen Anschauungen nicht dieselben waren, und schließe das aus dem Titel eines Buches, das Mörchen einem jungen Ehepaare zum Geschenk gemacht hat. Der geistliche Herr

verklagte seinen ihm untergebenen Lehrer wiederholentlich mündlich und schriftlich bei der Königlichen Regierung in Köln, aber vergebens. Endlich machte Grashof dem Streit ein Ende, indem er den Herrn Pfarrer mit den Worten abwies: Ich habe in meinem ganzen Bezirke nur einen Mörchen, und auf den lasse ich nichts kommen. So hatte Mörchen Ruhe.

Söhne hatte er nicht. Eine Tochter ist an den Kreisschulinspektor P. Stiefelhagen im Reichslande verheiratet.

Unter großer Beteiligung wurde er in Gummersbach, wozu Vollmerhausen damals gehörte, begraben. Aber niemand vermochte mir das Grab des würdigen Mannes zu zeigen.

Die vorstehenden Mitteilungen aus dem Leben Mörchens verdanke ich alten, grauen Männern, die seine Schüler waren und heute noch mit Rührung und hoher Achtung von ihrem ehemaligen Lehrer sprechen. So lebt das Andenken des tüchtigen Mannes noch heute in der Gemeinde fort. Sie selbst ist sein schönstes Denkmal, wenn auch sein Lob vergessen ist.

Elberfeld, Juli 1906. F. W. Thönes.

Das Resultat der ersten Schulvisitation im Zeitalter der Reformation im Kurfürstentum Sachsen des Ortlandes zu Franken.[1])

Von Pfarrer Dr. Berbig in Neustadt bei Koburg.

Für die Schulgeschichte Deutschlands sind diejenigen Quellen immer am wertvollsten, die unmittelbar aus dem Boden des Volkes an das Licht des Tages treten, und zwar je früher dies im Laufe der Jahrhunderte geschieht. Die Anfänge der heutigen Schule wurzeln zweifellos im Werke der Reformation, und so enthalten in der Tat die Reformationsakten sehr wichtige Beiträge und Belege zur Geschichte der deutschen Schule. Mit der Reformation hebt ein neues Leben der Volkserziehung an. Eines der wichtigsten Ämter der Kirche, das Lehramt, wird in eine selbständige Form und Ordnung gebracht, in Gestalt der Schule, die fortan sozusagen wie eine Tochter der Kirche auf eigene Füße gestellt wird.

Es ist außerordentlich lehrreich, diesen Werdegang zu beobachten, der sich über Erwarten schnell vollzieht.

Die beiden großen Reformatoren Luther und Melanchthon haben in gleicher Weise Anteil an der Förderung, welche die Schule in den zwanziger Jahren des Reformations-Jahrhunderts allenthalben im Deutschen Reiche

[1]) Es herrscht bekanntlich unter den Gelehrten bis auf den heutigen Tag Streit über die Frage, ob die Volksschule durch die Reformation entstanden ist. Die Frage ist, soweit ich sehen kann, eine Doktorfrage, deren Beantwortung davon abhängt, was man sich unter Volksschule denkt. Daß aber in jedem Fall die Reformation für das Volksschulwesen eine große Bedeutung hatte, das ist aus diesem für die Geschichte der Schule sehr wertvollen Bericht ersichtlich. Zum eig. Vis.-Befund vgl. Dr. Berbig, Bilder aus Coburgs Berg. Band II, S. 89 f. Leipzig 1908.

erfahren hat, besonders natürlich in den protestantischen Gebietsteilen des Reiches und in den freien Städten.

Luther hat damals beim Niedergang der alten Kirche, ja beim teilweisen Zusammenbruche derselben, die Schule aus den Trümmern gerettet und ihr Gedeihen der deutschen Bürgerschaft, den Städten, den Ratsherren, der weltlichen Obrigkeit zu einer heiligen Pflicht gemacht. In diesem Sinne hat Luthers gewaltige Schrift vom Jahre 1524 gewirkt: „An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen."

Wie kein anderer vor und nach ihm hat Luther auf die Notwendigkeit des evangelischen Schulunterrichts hingewiesen und den größten Feind der Schule bekämpft: den Mangel. Die Mittel der Kirche des Mittelalters wollte Luther flüssig gemacht sehen, um sein Ziel, welches im obligatorischen Schulunterricht für jedermann, auch den Ärmsten, gipfelte, zu erreichen. Wir werden sehen, wie Luthers Gedanken auch im Visitationswerk triebfähig gewesen sind. Sie haben außerordentlich befruchtend gewirkt nach allen Seiten hin.

Des Magisters Philipp Melanchthon eigentliches Gebiet aber ist die Schule, sein organisatorisches Talent kommt im „Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren im Kurfürstentum Sachsen" gerade im Hinblick auf die Schule in Betracht. Außerdem aber war Melanchthon überall der Vermittler bei Entsendung der jungen Lehrkräfte an die neuentstandenen Lehranstalten, besonders auch in Koburg. Wir erklären diese Zuneigung gerade zu letztgenannter Stadt daher, daß Melanchthon öfter als einmal ihr Gast war, besonders ein paar Jahre vor der Visitation, sodann kurz danach auf der Reise nach Augsburg zum Reichstage und dann auch noch in späteren Jahren.

Wie auf rein kirchlichem, so war auch auf dem Gebiete der Schule die erste Visitation von bahnbrechender Bedeutung. Durch die vom Landesherrn erlassenen Verfügungen oder durch die mit landesherrlicher Vollmacht getroffenen Anordnungen der Visitation ist die rechtliche Grundlage des neuen Schulwesens geschaffen worden.

Mit Recht sagt C. A. H. Burkhardt in seiner „Geschichte der sächsischen Kirchen- und Schulvisitation":

„Die eingehendere Kenntnis der sächsischen Kirchen- und Schulvisitationen ist von so hervorragender Bedeutung, daß man sich ohne die völlige Ergründung sächsischer Verhältnisse nicht wohl den Gang der Dinge in den übrigen deutschen Territorien vorstellen kann."

Im September des Jahres 1528 war der landesherrliche Erlaß zur Vornahme der Visitationen im ganzen Kurfürstentum ausgegeben worden. Das sächsische Reich war in sechs Bezirke eingeteilt worden, da die Visitationen möglichst gleichzeitig beginnen sollten. Die Visitations-Kommission für Franken, d. h. für den südlichen Teil des Kurfürstentums Sachsen, welcher heute das Herzogtum Koburg mit der Enklave Königsberg i. Franken und den größten Teil des Herzogtums Meiningen umfaßt, bestand aus Persönlichkeiten, an deren Spitze der mit Luther gut befreundete Ritter auf dem Schlosse Kallenberg, Hans von Sternberg, stand. Das Kollegium setzte sich ferner zusammen aus zwei Geistlichen, dem bekannten D. Nikolaus

Kindt, Pfarrer und Superintendenten Magister Balthasar Düring, endlich einem zweiten Weltlichen, dem Amts-Kastner Paul Bader, als dem ersten kursächsischen Finanzbeamten von Koburg.

Die Tätigkeit der genannten Verordneten erstreckte sich natürlich in erster Linie auf die Untersuchung der rein kirchlichen Angelegenheiten des Landes, besonders so weit es die Vermögenslage der einzelnen Kirchen, die erfolgte Auflösung der zum Teil noch bestehenden Vikarien und geistlichen Stiftungen erforderte. Sodann aber handelte es sich auch um Besetzung der Pfarrstellen mit passenden, in der neuen Lehre des Evangeliums gegründeten Persönlichkeiten und im Zusammenhange damit auch um die Schule, deren Bestand zum Teil in vermögensrechtlicher Hinsicht mit dem kirchlichen Eigentum verbunden war.

In der mit dem kurfürstlichen Sekret besiegelten Visitationsinstruktion, welche für das Ortland Franken am Sonntag nach Egidi im Jahre 1528 herauskam, finden wir nun an verschiedenen Stellen die auf das Schulwesen bezüglichen Maßregeln. Danach sollten sich die Visitatoren erkundigen, „ob neben den geistlichen Personen auch die Schulmeister jedes Ortes geschickt seien der Lehre halber, auch wie ihr Wandel und Wesen stehet." Zweitens war zu untersuchen, ob auch die Zahl der Kräfte an jedem Orte hinreichend sei, im anderen Falle sollte auf Mittel und Wege gehandelt werden, daß kein Mangel an Lehrkräften sei. Drittens waren die Schulmeister anzuleiten, der Jugend guten evangelischen Unterricht zu erteilen und dabei guten Fleiß anzuwenden. Dafür war ihnen aber ihr Gehalt zu sichern und ihre Besoldung neu zu ordnen.

In diesen nur wenigen Sätzen war das ganze Programm der Visitation enthalten, soweit sie die Schule betraf. Sind diese Gesichtspunkte auch nur knapp bemessen, ja fast dürftige zu nennen, so liegt doch in ihnen, in einer Reihe betrachtet, ein ganzes Programm. Wir erfahren durch den ganzen Verlauf der Visitation, daß gemäß der kurfürstlichen Instruktion von den Verordneten gewissenhaft verfahren worden ist, und erhalten somit ein, wenn auch nur skizzenhaftes, Bild vom ganzen damals bestehenden Schulwesen des Ortlandes zu Franken, über die Lehrkräfte, besonders was ihre Zahl betrifft, über die Schulstellen und auch über das Schulvermögen.

Den Visitatoren war am Schlusse der Instruktion ausdrücklich befohlen worden, „daß sie alle ihre Handlung auf kürzt in Verzeichnis bringen und an die kurfürstliche Regierung mit notdürftigem Bericht gefertigen sollten."

Aus diesem den Akten der Visitation beigefügten Bericht ist zu ersehen, daß die Verordneten diesem Befehl nachgekommen waren, auch in den Punkten, welche das Schulwesen betrafen. Sie hatten sich erkundigt: „Ob Jde Statt auch Dörffer dye schule halten, mit Schulmeister und derselben zugehörigen Personen, der Schullehalten nottdurftig bestellt und versorgt sey, und nemlich der ler, lebens, und gepurlich empfischen Vleis halben." Der Gang der Visitation bewegte sich auf kirchlichem wie schulischem Gebiete ganz nach dem vorgezeichneten Plan. Noch im November des Jahres 1528 wurde mit der Visitation der Pflege Königsberg begonnen, vielleicht deshalb hier zuerst, weil die Grenzen der benachbarten Bistümer, Würzburg und Bamberg, in unmittelbarer Nähe lagen.

Die Visitation erfolgte in der Weise, daß in der Stadt Königsberg selbst, jedenfalls im Rathause oder auf dem Schlosse, die einzelnen Bauernschaften, ihre Vertreter, die Geistlichen und der Adel, soweit er kurfürstlich-sächsisch war, erschienen. In gleicher Weise kamen dann die übrigen Bezirke des Ortlandes, nach den Gerichten geordnet, an die Reihe: Heldburg, Hildburghausen, Rodach, — sämtlich in der Stadt Hildburghausen visitiert, und zwar noch im alten Jahre 1528. Unmittelbar nach Weihnachten folgte die Visitation des Eisfelder Gerichts in dortiger Stadt; im Januar 1529 folgten die Gerichte Neustadt, Sonneberg, Neuhaus, Gestunghausen mit Schalkau, welche — letzteres zum Teil — im Kloster Mönchröden vorgenommen wurden. Zuletzt kamen Koburg und die Zent Lauter an die Reihe.

In folgender aktenmäßiger Darstellung werden wir diese Ordnung der einzelnen Berichte beibehalten. Es wird uns nach Festlegung des Materials um so leichter möglich sein, ein abgegrenztes und deutliches Bild des damaligen Bestandes alles Schulwesens im Ortslande zu geben, auch dann, wenn zunächst das Material nur dürftig zu sein scheint.

Von vornherein bemerken wir, daß es sich zunächst nicht um Neuschöpfungen auf dem Schulgebiet handelte. Sorgsam und im besten Sinne reformierend gingen die Visitatores vor, indem sie zunächst erhielten, was zu erhalten war, und was sich mit den Grundsätzen des Evangeliums und ihrer Instruktion vertrug. Zunächst lag ihnen ja daran, den status quo nach jeder Richtung hin aufzustellen, zu erhalten, was im Flusse der Zeit geworden zu sein schien, besonders am Vermögen und am Gute der Kirche. Und so wurden die bereits bestehenden Schulverhältnisse auch mit übernommen, der hergebrachte Rechtszustand geschützt und nur da bessernd eingegriffen, wo Hülfe not tat.

Man kann nicht sagen, daß die Visitation der Schule anhangsweise erfolgt sei. Im Gegenteil! In der Auffassung der Visitatoren bildete die Schule noch einen wesentlichen Bestandteil der Kirche, der von dieser unzertrennlich war, sowohl innerlich als äußerlich. Die Schule partizipierte an beidem: an der neuen Lehre und am Vermögen der Kirche hatte sie ein wesentliches Interesse. Unverkennbar aber sind ihre Regungen zu eigenem geistigen Leben.

Überblicken wir das gesamte Visitationsmaterial in bezug auf die Angelegenheiten der Schule, so ergibt sich zunächst als Hauptsache, daß in allen Städten des Ortslandes zu Franken im Jahre 1528/29 Schulen vorhanden waren. Nachweislich gab es außerdem in allen größeren Orten des Landes ebenfalls eine Schule.

In anderen kleineren Orten wurde Unterricht von den Pfarrern erteilt. Der kirchliche Filialverband bestimmte auch das Verhältnis der Ortschaften bezüglich der Schule.

Schulmeister, auf der Universität gebildet, gab es nur in Koburg und in Königsberg. Die übrigen Stadtschulmeister waren jedenfalls aus den Reihen der Lokaten hervorgegangen. Während der Magister in Koburg zwei Kollaboratoren hat, steht den übrigen Schulmeistern in den Städten in der Regel ein Legat zur Seite. Wo dies nicht der Fall ist, wird es angestrebt. Das Lehrpersonal in den großen Landorten bilden die Kirchner,

d. h. diejenigen Männer, welchen von alters her die Besorgung der äußerlichen Kirchengeschäfte, wie Läuten, Öffnen der Kirche, Besorgung des Wassers bei der Taufe usw. oblag. Es waren Laien, die wohl neben einem dürftigen Schulunterricht ein Handwerk trieben.

Die Visitation bedeutet für das fränkische Schulwesen einen bedeutenden Fortschritt, sofern die Verordneten auf eine Vermehrung des Personals dringen und zunächst auch die Kirchenschulen der Dörfer in Betrieb setzen. Für die Gewinnung der Lehrkräfte in der Stadt Koburg ist Melanchthons Einfluß von Entscheidung.

Ein weiterer Fortschritt des Schulwesens wird dadurch erreicht, daß die Schulen aufhören, im Sinne der alten Kirche geistliche Schulen zu sein. Die Anstellung der Lehrkräfte wird den Räten der Städte zur Pflicht und zum Recht gemacht. Die Geistlichkeit hat fortan nur das Einspruchsrecht. Das Verhältnis der Lehrkräfte an einer Schule untereinander ist das der Zucht. Schulmeister und Lokat verhalten sich wie Meister und Geselle.

Ein weiterer Fortschritt wird im Visitationswerk durch die Aufbesserung der Besoldungsverhältnisse erreicht. Der Gehalt in den Städten bewegt sich zwischen 12 und 50 Gulden neben freier Kost, Wohnung und Holz. Der geringe Gehalt der Kirchner wird nach Möglichkeit gebessert. Bemerkenswert ist der Umstand, daß die Visitatoren die Besoldungsverhältnisse an verschiedenen Stellen als unzureichend erklären und eine Verbesserung derselben in Aussicht stellen. In Koburg ist der akademisch gebildete Magister einem Kaplan gleichgestellt. Er bezieht gehaltlich die Hälfte des ersten Pfarrers (Superintendenten), doch dazu die Kost in der Propstei.

Es tritt überall das Bestreben hervor, die Naturalbezüge, besonders in den kleineren Stellen, mit Geld abzulösen. Die Mittel dazu und insonderheit zur ganzen Gehaltsaufbesserung gewährt der „Gemeine Kasten", das heißt der kirchliche Zentralfonds, welcher durch freigewordene Kirchengelder und durch unbesetzte geistliche Stellen (Vikarien) gespart wurden. In einigen Fällen wurde aber auch die bürgerliche Gemeinde der Stadt („von gemeiner Stadt wegen") zu Schulleistungen herangezogen. Bei der geringen Leistungsfähigkeit der Stadtkassen kommt freilich in erster Linie der kirchliche Aerar in Betracht, und es wird aus diesem Grunde ganz besonders auf die Bedeutung des „Gemeinen Kastens" für die Hebung des Schulwesens im Anheben der Reformation aufmerksam gemacht. Ohne den „Gemeinen Kasten" wäre eine materielle Hebung der Schule nicht möglich gewesen.

Ganz besonders ist in Betracht zu ziehen, daß in allen Städten des Landes die Schulgeldfreiheit angeordnet wird. Es geschieht aus dem schon angeführten Grunde, die Schule dem Volke als ein Gemeingut zugänglich zu machen. Die Schule soll aufhören, eine Bildungsstätte der Jugend lediglich für das vermögende Bürgertum und damit nur für einen kleinen Kreis des Volkes zu sein. Wenn es sich hier zunächst noch um die Gelehrtenschule handelt, so soll diese doch der Jugend der ganzen Bevölkerung, auch der ärmeren, zugänglich gemacht werden. Ein Schulzwang besteht nicht, aber jedem befähigten Kopf ist die Gelegenheit zu weiterer Ausbildung frei geboten. Damit ist die Grundlage zur allgemeinen

Volksschule, wenn auch noch in aller Bescheidenheit, doch gelegt und ein großer sozialer Fortschritt erreicht, daß aus der engen Schule der Geistlichkeit, der Klöster, sich ein freier Kräftebetrieb entfalten kann.

Bei allem Vorwärtsarbeiten verfahren die Verordneten dennoch überall schonend und im besten Sinne erhaltend und konservativ; nur so kann der Aufbau eines neuen, größeren und schöneren Hauses auf dem alten Grund und Boden zum Segen aller erreicht werden. In diesem Sinn wird im Visitationswerk beträchtlich gebaut. Nicht nur äußerlich durch Errichtung und Erhaltung der Schulgebäude samt der Lehrerwohnung, sondern auch im geistlichen Sinne ein schönes Haus. Um so wertvoller sind diese aktlichen Nachrichten, als es im eigentlichen Sinne überall Verordnungen sind, Verordnungen mit gesetzlich bindender Kraft. Denn überall handeln und beschließen die verordneten Visitatoren als Bevollmächtigte des Landesherrn, des Kurfürsten. In diesem Sinne sind alle Vermerke unserer Akten, so knapp sie auch der Form nach sein mögen, dennoch Verfügungen mit gesetzlich bindender Kraft, und wir haben im eigentlichen Sinne die erste reformatorische Schulvorlage des Ortslandes zu Franken vor uns, von größtem Werte deshalb, weil es die erste gesetzliche Grundlage überhaupt ist.

Auf den materiellen Teil der Erziehung, die Unterrichtspläne, einzugehen, nahmen die Visitatoren keine Gelegenheit; sie konnten es auch nicht, da die Visitation ja nicht, wie heute etwa, an Ort und Stelle geschah, sondern vielmehr durch Abordnungen, deren Verhör in zentralisierter Weise an wenigen amtlichen Stätten erfolgte. Es fehlte ja auch an Zeit, da die rein geistlichen Angelegenheiten den größten Teil der Visitation in Anspruch nahmen und der Schule immer doch nur anhangsweise oder in sekundärer Form ein Platz zugewiesen war.

Gleichwohl ist diese Visitation der Schule des kursächsischen Frankenlandes heute noch von größter Bedeutung, sofern sie vorbildlich auch auf die anderen Bezirke des Sachsenlandes und später noch weit über die Grenzen desselben hinaus gewirkt hat, und es ist als ein Glück zu betrachten, daß uns gerade dieses Urkundenmaterial der ersten evangelischen Visitation in gediegenster, scharf gefaßter Form so gut erhalten geblieben ist.

Auf Grund des genannten Materials wurde auch im Frankenlande in sachverständiger Weise weitergearbeitet. Luthers grundlegende Katechismusarbeit von demselben Jahre, 1529, war eine der schönsten und reichsten Früchte, die nicht zuletzt auf dem Boden des Visitationswerkes erwachsen sind. War die Schule nunmehr einigermaßen finanziell fundiert, so sollte nun auch der rechte Lehrinhalt nicht fehlen, am wenigsten für den besten Teil alles Unterrichts, den Religionsunterricht.

Auch in allernächster Zeit blieb die Schulfrage eine brennende. Zum Beweise dafür möge der erste und einzige besondere Schulerlaß des Kurfürsten Johann des Beständigen im Anschlusse an unsere Visitationsakten veröffentlicht werden. Er ist ein Jahr nach dem Schluß des Visitationswerkes erschienen, am Sonntage nach Purificationis Mariae. Der Erlaß befindet sich im Herzoglich Sächsischen Haus- und Staatsarchive zu Gotha unter der Nummer: K. K. Vol. I, Nr. 53, und lautet:

Von Gottes gnaden Wir Johans Hertzogk Zu Sachsen und Churfürst usw.

Entbieten allen und itzlichen Vnsern Amptleuten, Schöffen, Vögten, Kastnern, Gleitsleuten, denen von der Ritterschaft, so auf Kantzelei vnnd vnserer Ambter schrift sitzen, auch Bürgermeistern vnd Räthen vnserer Städte, Vnser gnad.

Lieben getreuen, nachdem Wir die verschienen zwei iahr her, etlich vnser Räthe vnd gelerte der heiligen vnd göttlichen schrifft verordnet, in Vnsern Fürstenthumben vnd landen die ampt, Stäte, Flecken vnd Dörffer zuvisitirn, die Pfarren mit christlichen Predigern vnd Pfarrherrn zuversehen, vnd in Stäten und Flecken die schuelen dermaßen aufzurichten, damit in Stäten vnd Flecken dieselben ordentlicher den hievor gehalten, vnd die iugent fürnehmlich Gott zu lobe, vnd folgendes Vns, Vnsern landen vnd leuten zur nutz vnd gute, zu Göttlichen vnd anderen guten Lehren vnd Künsten erzogen möchten werden. Welchs den auch durch die gnade des almechtigen in gemelten vnsern Fürstenthumben, vnd landen fast dermaßen bestehen vnd ausgericht: Als gelanget Vns doch glaublich ahn, daß man die Kinder von wegen eins geringen Kosten, so darauf gehen möchte, zu den schuelen nicht heltet, vnd der gemeine man in Stäten vnd von Dörffern derselben wenig studiren lassen, das Wir vns, in ansehnung waß einen ieden vor sich vnd seinen negsten daran gelegen, gantz nicht vorsehen hetten. Damitt sich aber eher daß, daß aus Verleihung gotlicher gnaden ietzt die iugent schleuniger vnd baß zu guten Lehren, Künsten vnd tugenden vnterweiset wird, den etwo beschehen, der Kosten halber, als ginge ietzt mehr darlegung vf die lehr, den hervor, niemands zubeklagen vnd solcher zu einer entschuldigung fürzuwenden, auch landen vnd leuten, zuvorderst Predigern, nicht mangel noch gebruch sei, So haben Wir vor bequeme geachtet, daß in vnsern Stäten vnd Flecken da schuelen sind, hinfurder den schuelern, die es, Vnvermögen halber ihrer eltern, benötiget, vorstattet solle werden, vor den heusern vnd thüren Zubitten vnd Zusingen, damit sich der armen leute Kinder so viel baß in den schuelen erhalten, vnd die leute so nicht sonders Vermögens vnd doch von Gott mit Kindern begabt vnd versehen seind, die zu der lehre vnd guten künsten geschickt, sich des kostens vnd Vnterhaltung halben nicht zu beschweren haben.

Vnd begehren darauf ihr die Amptleutt vnd Schöffer wollet bis vnser gemein ausschreiben vnsern Ambtsvorwanten, vnd ihr die Bürgermeister vnd Räte vnser Stäte, vnsern Burgern bei euch offentlich fürhalten vnd verkündigen. Euch auch sambt den ewren gegen den armen vnd bittenden Kindern mitt milder handreichung Wie es den auch die Liebe des negsten Zuforderst in betrachtung vorangezeigter Ursachen erfordert, euch vnd euren nachkommen selbst zu gott zu erzeigen, euer Kinder euch, so zu der lehr mit ichts geschickt oder geneigt zu der schuelen halten wollet.

Daran tut ihr erstlichen des allmechtigen Willen nach seinen befehlich vnd Wort, vnd folgends vns, als seiner verordneten Oberkeit zu gnedigem gefallen. Vnd wolten euch solchs gnediger meinung nicht verhalten. Zur Vrkunt mit vnseren hinnten aufgedruckten Secret besigelt vnd geben zu Torgaw am Sonntag nach vnser lieben Frauen Tag purificationis anno Domini 1530.

Mit Recht läßt sich behaupten, daß dieses kurfürstliche Dekret überhaupt das erste im Reformations-Jahrhundert ist, welches nächst den Ver-

ordnungen der Visitation im Jahre vorher Bezug nimmt auf die Angelegenheiten und Bedürfnisse der Schule. Auf jeden Fall aber steht dieses Dekret im engsten Zusammenhange mit dem Visitationswerk, denn es beruft sich auf die in demselben gemachten Erfahrungen. Sehr wichtig für die Geschichte der Pädagogik ist, daß dieser erste amtliche evangelische Schulerlaß auf die von Luther selbst ausgesprochenen Gedanken über die Schulreformen zurückgeht.

Es ist bezeichnend, daß dieser Schulerlaß aus dem Jahre des Reichstags von Augsburg, wenige Wochen vor der Abreise des Kurfürsten Johann dahin, verfaßt, auf die schon in der Visitation gefundenen Mängel zurückgreift, nämlich auf die Abneigung vieler unbemittelter Eltern gegen die Schule, lediglich der Ausgaben wegen. Um solcher Not zu steuern, wurde zunächst an die Opferwilligkeit, an die freie Liebestätigkeit der Bürger und Bürgerinnen appelliert: der arme Schüler sollte sich seinen Unterhalt selbst erwerben durch Singen und Beten, wie einst in der alten Zeit. Nur gehörte eben diese Zeit, welche die Reformatoren ja selber durchgemacht hatten, aus Erfahrung kannten und vielleicht deshalb selbst wieder in Vorschlag brachten, der Vergangenheit an, die sich so schnell nicht wieder beleben läßt. Was aber im Dekret des Kurfürsten Johann in rein gesetzlicher Form ausgesprochen worden war, das hat Martin Luther selbst noch einmal in Gestalt einer herrlichen Predigt dem deutschen Volke vorgeführt, und wiederum war Koburg, die Feste, der Ort, von welchem diese Kundgebung des Reformators ausgehen sollte. Es war im Juli desselben Jahres 1530, als Luther: „Ein Sermon oder Predigt, daß man solle Kinder zur Schule halten" erscheinen ließ, — während des Reichstags zu Augsburg, also etwa ein halbes Jahr nach jenem Erlaß. Es ist wohl nicht ohne Grund anzunehmen, daß Luther gerade durch die vor Augen liegenden fränkischen Schulverhältnisse, vielleicht auch auf Anregung jener fränkischen Visitatoren, besonders des Hans von Sternberg und des Kastners Paul Bader oder des D. Nikolaus Kindt hin, mit welchen beiden erstgenannten Luther während seines Koburger Aufenthalts in regem Verkehr stand, veranlaßt worden ist, den wichtigen Gegenstand des Schulwesens wieder aufzunehmen. Jedenfalls war diese Schrift ein sehr nachhaltiger Aufruf an das Volk, die Kinder zur Schule zu entsenden. Eine Hebung des Schulwesens, sowohl in seiner einfachen Form der Gemeindeschulen als auch der gelehrten Schule, besonders der der Universität, stand unmittelbar vor der Tür.

Wir finden in der Folgezeit, daß das Stipendiatswesen des kurfürstlichen Regimentes und die Lage der geistlichen Dinge in zwingender Folge von selbst einen Umschwung wieder herbeiführten, so daß das Schulwesen auch im Ortslande zu Franken eigentlich nie einen Rückgang mehr erfuhr, sondern nur einen neuen stetigen Aufschwung, der sich zwar langsam, aber sicher durch die Regierungszeit eines Herzogs Johann Friedrich des Mittleren und seines Bruders Johann Wilhelm, ferner aber eines Herzogs Johann Kasimir und endlich eines Herzogs Ernst des Frommen immer schöner und mustergültiger vollzog.

Der weitere Ausbau des Seminars.

Es ist in unserm Schulblatt wiederholt gefordert worden, daß, wenn wir auch die Forderung der Universitätsbildung für den Volksschullehrer als solchen ablehnen, doch dem durch das Seminar gegangenen Lehrer die Möglichkeit gegeben werden soll, auf Grund der hier erworbenen Kenntnisse Universitätsstudien zu treiben, die ihren Abschluß durch eine Prüfung finden müssen und die Anwartschaft auf Anstellung am Seminar und auf die höheren Aufsichts- und Schulverwaltungsposten geben. Aus einem Aufsatz des Studienrats Dr. Andreae, Seminardirektor in Kaiserslautern, der in den „Pädagogischen Blättern" in Heft 6 dieses Jahres veröffentlicht ist, ersehen wir, daß in Sachsen, das ja von jeher in der Frage der Zulassung der Seminariker zu Universitätsstudien und akademischen Prüfungen dem Fortschritt und den Forderungen der Zeit am meisten Rechnung getragen hat, in der angedeuteten Richtung eine sehr beachtenswerte Bestimmung getroffen worden ist. Das sächsische Unterrichtsministerium hat unter dem 6. Juni eine Prüfungsordnung erlassen, die ein dreijähriges Studium an einer deutschen Universität vorsieht und die Befähigung erweisen soll „zum Unterricht an Lehrer- und Lehrerinnenseminaren, sowie an Realschulen, höheren Mädchenschulen und den diesen Anstalten in den Unterrichtszielen gleichstehenden öffentlichen oder privaten Lehranstalten unter Betonung der pädagogischen Durchbildung." Es werden 14 Fächer aufgezählt, unter denen der Prüfling 4 zu wählen hat; darunter muß sich in jedem Falle Pädagogik befinden. Je nach dem Umfang der Studien und der Kenntnisse wird die Befähigung im Haupt- oder im Nebenfach zuerkannt. Der Herr Verfasser erläutert in derselben Arbeit eine andere Verfügung desselben Ministeriums, betreffend eine Prüfungsordnung für die „wissenschaftliche Befähigung für das höhere Schulamt." Diese letztere soll hier weiter nicht erörtert werden, doch sei hervorgehoben, daß die Anforderungen in den meisten Fächern für beide Prüfungen entweder ganz oder fast wörtlich gleich sind. Daraus ist wohl am einfachsten zu ersehen, wie ernst man in Sachsen die Sache angreift und wie weit man dort von der Sorge entfernt ist, die in Preußen wiederholt im Parlament laut geworden ist: daß die zukünftigen Lehrer zuviel lernen.

Zu der „pädagogischen" Prüfung — das ist die hier zuerst genannte — werden Volksschullehrer und Lehrerinnen zugelassen, „welche nach den bestehenden Bestimmungen zum Studium der Pädagogik an der Universität Leipzig ermächtigt sind und diesem Studium mindestens drei Jahre obgelegen haben."

Über die prinzipielle Bedeutung dieser neuen Prüfungsordnung sagt der Herr Verfasser: „In der gegenwärtigen Schulbewegung ist es eine Hauptfrage, wie die Universität ihrem Namen entsprechend zum Mittelpunkt des gesamten Bildungswesens werden und wie insbesondere auch die Volksschule — im Sinne der Schule für alle — in eine direkte Beziehung zu ihr treten kann. Längst wurde es als eine Anomalie empfunden von allen, welche auch in der Schulorganisation und beim Aufbau der Unterrichtsanstalten den pädagogischen Gedanken maßgebend sehen möchten, daß gerade diejenigen, denen es in erster Linie obliegt, durch die Heranbildung

der Volksschullehrer die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung sozusagen in den Volkskörper hinüberzuleiten, geflissentlich von den Hochschulen ferngehalten wurden. Der Seminarlehrer hat seit einem Menschenalter in unserm deutschen Bildungswesen eine von Jahr zu Jahr wachsende Bedeutung erhalten. Je mehr sich die Aufgabe des Volksschullehrers bei der raschen Verschiebung der sozialen Verhältnisse erweiterte und vertiefte, desto mehr steigerten sich die Ansprüche an die Anstalten zu seiner Ausbildung und damit an die an ihnen beschäftigten Lehrkräfte. Nur die Tatsache, daß man in weiten Kreisen der sogenannten Gebildeten sich um die Ausbildung des Volksschullehrers nicht kümmert, auch wenn man sie bespötteln zu können meint, daß man die Lehrerbildungsanstalten und Seminare nicht kennt, auch wenn man tapfer gegen sie zu Felde zieht, und daß diejenigen, welche in ihnen ihre Bildung empfangen haben, es sich keineswegs angelegen sein lassen, gegebenenfalls für sie einzutreten, — macht es im Zusammenhalt mit dem Tiefstand des pädagogischen Interesses begreiflich, daß die traditionelle stiefmütterliche Behandlung eines ebenso wichtigen als dankbaren Arbeitsfeldes so lange ertragen wurde. Soll der heutige Seminarlehrer seiner Aufgabe gerecht werden, so bedarf er einer wissenschaftlichen Fachbildung, die in keiner Weise hinter der des akademisch gebildeten Mittelschullehrers zurücksteht, und sollen die Anstalten auf die aus ihnen selbst hervorgehenden Lehrkräfte nicht verzichten, so wird es zu einer der dringlichsten Aufgaben der Gegenwart, ihnen den gründlichen Erwerb solcher Bildung zu ermöglichen. Erfreulicherweise beginnen auch die deutschen Schulbehörden sich dieser Auffassung zu nähern. Allen voran schreitet Sachsen, das schon längst für das Lehramt an seinen Seminaren Hochschulstudien zur Bedingung gesetzt und diese auch den Abiturienten der Anstalten möglich gemacht hatte."

Das Bedenken, ob die Seminarbildung für weitergehende Universitätsstudien eine genügende Grundlage geben könne, ist durch die in Sachsen bisher gemachten Erfahrungen widerlegt. „Sachsen hat durch die Neuordnung einer schon länger bestehenden Einrichtung seine Anschauung amtlich dahin festgelegt, daß an einen gut qualifizierten Seminaristen, welcher sechs Semester seinen Studien obgelegen, mit Ausnahme der griechischen Sprache in allen Unterrichtsdisziplinen gleich hohe Anforderungen gestellt werden können wie an einen Absolventen einer neunklassigen Mittelschule. In Deutsch, Geschichte, Erdkunde, in den Naturwissenschaften usw. wird nach den besprochenen Prüfungsordnungen von dem Kandidaten des höheren Schulamts nicht mehr und nichts andres verlangt, falls er sich die Lehrbefähigung der I. Stufe erwerben will, als von dem ehemaligen Seminaristen, wenn er den Gegenstand zu seinem Hauptfach gemacht hat. Man traut demnach letzterem zu, daß er vermöge seiner Vorbildung ebenso tief einzudringen imstande ist als jener.

Sachsen hat damit die Arbeit seiner Seminare in einem wichtigen Stück für gleichwertig erklärt mit der seiner übrigen höheren Schulen, und das Zeugnis solcher Leistungsfähigkeit zu verdienen muß daß Ziel aller deutschen Lehrerbildungsanstalten sein."

Den Bedarf an Volksschullehrern decken wollen durch Voll-Akademiker, wie es leider ein großer Teil der Lehrerschaft gefordert hat, ist unmöglich.

Aber man darf solchen Utopien gegenüber doch nicht die Pflicht der Weiterentwicklung des geschichtlich Gewordenen und Bewährten verabsäumen. Das Allernächste und Allerwichtigste scheint uns — darin können wir Dr. Andreae nur beistimmen — zu sein, daß für eine weitgehende gründliche pädagogische und fachwissenschaftliche Ausrüstung der Seminarlehrer gesorgt wird. Auf den großen Lehrerversammlungen hat man zwar die Seminare zum alten Eisen geworfen; aber wir sehen zunächst gar keinen andern Weg, als den weiteren Ausbau des Seminars. Man lasse sich nicht irre machen durch die Geringschätzung des Seminars, die in einem Teil der pädagogische Presse Mode geworden ist; die älteren von uns werden sich wohl noch erinnern, daß man vordem in denselben Kreisen mit derselben Überlegenheit über die akademische Bildung den Stab brach.

Preußen ist gegen andere deutsche Staaten beträchtlich zurückgeblieben. Daß in Sachsen die Lehrer, die die 2. Prüfung mit „gut" bestanden hatten, Universitätsstudien machen und zum Examen zugelassen wurden, ist bekannt. „Sachsen-Weimar traf schon 1900 die Anordnung, wonach ein Lehrer, welcher beide Prüfungen mit der Gesamtzensur I in den wissenschaftlichen Fächern abgelegt hat, zu Universitätsstudien einen Urlaub bis zu drei Jahren erhalten kann. Hessen beurlaubt seit 1903 die Kandidaten für das Seminarlehramt für die Dauer von drei Jahren an die Landesuniversität Gießen und fordert ein Studium von mindestens fünf Semestern; Bayern begnügt sich für den gleichen Zweck vorerst mit einem solchen von vier. Der Kritik ist es ein leichtes, hier einzusetzen und das Unzulängliche solcher Maßnahmen zu unterstreichen. Wer aber aus der Geschichte der Schulen gelernt hat, daß es ein sprunghaftes Fortschreiten nicht gibt, der wird auch die Anfänge zum Bessern zu würdigen wissen." A.

Schlagworte.

In Nr. 6 der „Jugendschriften-Warte" klagt jemand darüber, daß die Gegner der sog. Kunsterziehung diese lediglich mit Schlagworten abtun wollten. Nun ist ja keine Frage, daß gelegentlich auch in dieser Weise gesündigt worden ist. Aber im großen und ganzen muß man doch zugeben, daß die Kunsterziehung in dem, was an ihr berechtigt war, allgemeine Anerkennung gefunden hat. Soweit sie Widerspruch und Ablehnung erfahren hat, ist dies darauf zurückzuführen, daß ihre Fürsprecher mit einer Selbstüberschätzung und einer so abgrundtiefen Verachtung gegen jede andere Ansicht auf den Markt gekommen sind, wie man das bei andern Erfindern und Entdeckern von „Neuland", sogar bei pädagogischen — was schon etwas besagen will — nicht gewohnt war. Wenn irgendwo mit Verstiegenheiten und Schlagworten Unfug getrieben worden ist, so ist es hier geschehen. Als der rechte, volle Mensch galt dort lange Zeit nur der Künstler; er allein lebte das ganze Leben, er war deshalb der wahre Führer zu neuen Höhen, der rechte Priester im Heiligtum. Was mit der eigenen Weltanschauung sich nicht vertrug, wurde als tendenziös abgetan,

was jenen paßte, wurde als literarisch wertvoll von dem ästhetischen Synedrium approbiert. Ihren Gegnern haben es die Kunsterzieher zu danken, daß die Wahrheitswerte der Bewegung trotz aller sie gefährdenden politischen, moralischen und religiösen Tendenzen mehr und mehr sich haben auswirken können.

Um nicht mißverstanden zu werden, möchte ich hier zwischen Kunsterziehung und Kunsterziehern unterscheiden in der Weise, daß ich mit Kunsterziehung die ganze ästhetische Bewegung der neueren Zeit zusammenfasse, die im Schrifttum, in der Malerei, in der Musik, in der Architektur und Plastik, im Kunsthandwerk das Starke, Gesunde, Schlichtwahre zur Geltung bringen wollte, die mit schönen Bildern und guten Büchern auch das ärmste Haus reich gemacht hat — als „Kunsterzieher" aber hier diejenigen bezeichnen, die berauscht von dem neuen, für ihr geistiges Augenmaß und ihre Nerven zu großen Erwerb, ohne nähere Kenntnis dessen, was von tieferen Geistern in der Pädagogik schon erarbeitet war, an dem in methodischen Schulmeisterkünsten sich erschöpfenden Banausentum ihrer näheren Umgebung billige Kritik übten und vermeinten, mit ihrer ästhetischen Begeisterung eine neue Ära heraufzuführen. Was läßt sich da anders erwarten, als daß ein Strom von „Schlagworten" die umbrauste, die sich an die neue Bewegung mit der Erwartung einer praktisch brauchbaren Belehrung für die Zwecke der eigenen Schularbeit wandten.

Der erwähnte Aufsatz der J.-W. richtet sich gegen die Schlagworte, mit denen die Gegner die Kunsterziehung abtun wollen, und beginnt — bezeichnenderweise — mit folgenden „Schlagworten": „Wenn Sittlichkeits- und Frömmigkeitsvereine die ästhetische Bewegung bekämpfen, so ist das verständlich; denn diese Gruppen haben über Lebensinhalt und Menschendasein, über die Mittel, die Jugend erziehend und moralisch (erziehend und moralisch! D. Red.) zu beeinflußen, andere Anschauungen als das Gegenwartsgeschlecht." Diesen Eingang müssen wir etwas näher beleuchten.

Daß „Sittlichkeits- und Frömmigkeitsvereine die ästhetische Bewegung bekämpfen", ist nicht bloß nicht selbstverständlich, sondern widerspricht auch direkt den Tatsachen. Es soll hier nur auf zweierlei hingewiesen werden. Der Rheinische Provinzial-Ausschuß für Innere Mission verhandelte im Jahre 1905 auf Grund eines ausführlichen Referates über „die Aufgabe der Inneren Mission in der literarischen Bewegung der Gegenwart." [1]) Es wurde da scharfe Kritik geübt an dem Lesestoff, der in christlichen Vereinen vielfach dem Volke geboten wird, der Forderung einer strengen Sichtung der Bücherbestände auf ihren literarischen Wert hin wurde rückhaltlos zugestimmt; die Hamburger Bestrebungen fanden ausdrücklich Anerkennung. Ferner veranstaltete die Elberfelder Abteilung des Westdeutschen Vereins für Sittlichkeit vor einigen Jahren einen Volksabend, dessen Aufgabe es war, vor der Kolportage-Literatur zu warnen. Die Freunde der Hamburger Jugendschriften-Warte würden es für „selbstverständlich" gehalten haben, wenn der Vortragende als Gegenmittel gegen diese für Verstand, Moral und Geschmack gleich

[1]) Abgedruckt im Ev. Schulbl. 1905 S. 441 ff.

verderbliche Literatur recht kräftig die „Traktätchen“ und ähnliche wohlgemeinte Erzeugnisse empfohlen hätte. Aber das geschah keineswegs. Vielmehr wurde auch hier die künstlerische Rückständigkeit eines großen Teiles der sog. christlichen Volks- und Jugendschriften bemängelt; es wurde überhaupt gewarnt vor der Enge und Einseitigkeit dieser Literatur und empfohlen, nur unverzagt hineinzugreifen in die Schätze der großen Literatur. Daß auch diese Ausführungen allgemeine Zustimmung gerade an den maßgebenden Stellen fanden, geht daraus hervor, daß der Vortrag in dem „Korrespondenten“, dem Organ des gen. Vereins, veröffentlicht wurde.

Wären dem Verfasser des betr. Aufsatzes „die Anschauungen des Gegenwartsgeschlechtes“ nicht gar zu fremd, wüßte er, daß jenseits des Zaunes auch noch Leute wohnen, so würde es sich solche törichten Ausfälle wohl erspart haben. Man muß freilich fürchten, daß die Sache noch etwas anders liegt, daß es den Hamburgern auch jetzt, wie bei dem ersten Auftreten von Otto Ernst, nicht um das Recht und den Wert der wahren Kunst zu tun ist, sondern nur um den Teil und die Richtungen in unserm Schrifttum, die sich im Kampfe gegen „Sittlichkeit und Frömmigkeit“ verwerten lassen. Die alte Idee, für das „Gegenwartsgeschlecht“ müsse man den Religionsunterricht durch die Literatur ersetzen, spukt offenbar immer noch in den Köpfen. — Da kann man sich nur darüber freuen, wenn durch gelegentliche Unvorsichtigkeiten der Schleier etwas gelüftet und hinter dem ästhetischen Vorhang die wahren Tendenzen sichtbar werden. A.

Jugendliche vor dem Richter.

Nach dem neuen Entwurf der Strafprozeßordnung sollen für die Vergehungen der Jugendlichen besondere Gerichte, „Jugendgerichte,“ und ein besonderes Strafverfahren vorgesehen werden. Der „Türmer“ schreibt dazu: „Der heutige Zustand, wonach jeder Jugendliche, wenn er nur die zur Erkenntnis der Strafbarkeit seines Tuns erforderliche Einsicht besessen hat, verurteilt werden muß, trägt dem Umstande nicht Rechnung, daß Straftaten Jugendlicher sehr oft nur auf mangelnde Erziehung zurückzuführen sind, und daß dann durch staatliche Einwirkung auf die Erziehung dem allgemeinen Interesse meistens besser gedient wird als durch Bestrafung. Die Vorlage verfolgt mit Recht das Ziel, da, wo Erziehungsmaßregeln am Platze sind, eine Bestrafung der Jugendlichen ganz zu vermeiden. Der straffällige Jugendliche soll in Zukunft grundsätzlich, wo dieses der Fall ist, nicht vor den Strafrichter, sondern vor den Vormundschaftsrichter gebracht werden. Um das zu ermöglichen, kann in Zukunft der Staatsanwalt bei allen Straftaten der Personen zwischen zwölf und achtzehn Jahren, also auch bei Verbrechen, von der Erhebung der öffentlichen Klage absehen, wenn deren Bestrafung nicht im öffentlichen Interesse liegt, er hat alsdann die Akten dem Vormundschaftsgerichte vorzulegen. Erachtet dieses den Jugendlichen der ihm zur Last gelegten Tat für schuldig, so hat es entweder eine Mahnung gegen ihn auszusprechen oder ihn der Zucht seines Vaters oder Vormundes oder einer Erziehungs-

behörde oder der Schulbehörde zu überweisen. Aber auch nach Erhebung der Anklage kann das Jugendgericht, wenn es nach der Beschaffenheit der Tat, dem Charakter und der bisherigen Führung des Täters anstatt einer Strafe Erziehungs- oder Besserungsmaßregeln für ausreichend erachtet, diese anordnen. In allen Strafsachen soll ferner dem Jugendlichen ein Verteidiger oder Beistand bestellt werden. Die Hauptverhandlung gegen ihn soll von den Verhandlungen gegen Erwachsene derart gesondert werden, daß eine Berührung mit den erwachsenen Angeklagten möglichst vermieden wird, die Öffentlichkeit kann nach dem Ermessen des Gerichts ganz oder teilweise aufgehoben werden, endlich soll eine Untersuchungshaft nur ganz ausnahmsweise vollstreckt werden, wenn sich deren Zweck nicht durch andere Maßnahmen, namentlich durch Unterbringung in einer Erziehungsanstalt, erreichen läßt. Gelangt sie zur Vollstreckung, so soll der Jugendliche nicht in demselben Raume mit erwachsenen Gefangenen zusammengebracht werden, es sei denn, daß sein geistiger oder körperlicher Zustand ein anderes erfordert. Über die Strafvollstreckung finden sich leider entsprechende Vorschriften in dem Entwurfe nicht.

Die Novelle zum Gerichts-Verfassungs-Gesetz schafft weiter die Möglichkeit, daß an einzelnen (im Regelfalle den größeren) Amtsgerichten durch Anordnungen der Landesjustizverwaltung besondere Abteilungen, Jugendgerichte gebildet werden. Zu Schöffen sollen in erster Linie Lehrer, Lehrherren, Mitglieder von Fürsorgevereinen oder sonstige Personen gewählt werden, die auf dem Gebiete der Jugenderziehung besondere Erfahrung besitzen. Nach den Abänderungen des Bundesrats sollen bei den Jugendgerichten auch Volksschullehrer zum Amte eines Schöffen befähigt sein. Hier werden die meisten Verbrechen der Jugendlichen zur Aburteilung gelangen, denn der Staatsanwalt soll auch wegen der an sich zur Zuständigkeit der Strafkammer der Landgerichte gehörigen Verbrechen dort Anklage erheben können."

Die 49. Hauptversammlung des „Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen".

Die Versammlung, die am 17. Juli in der schönen Kaiser Friedrich-Halle in München-Gladbach stattfand, war von etwa 150 Lehrern, Lehrerinnen, Rektoren, Oberlehrern, Seminar- und Präparandenlehrern und einigen Geistlichen aus dem Jülicher Lande, dem Bergischen, vom Niederrhein und aus Holland besucht. Die vom ersten Vorsitzenden des Vereins, Rektor Börger-Elberfeld, geleiteten Verhandlungen nahmen einen äußerst befriedigenden und anregenden Verlauf.

Durch einen längeren Vortrag leitete Rektor K. Foltz-Barmen die Besprechung seiner Arbeit über „die Individualität" ein. Ausgehend vom Begriff der Individualität behandelte er kurz die in der Einladungsschrift ausführlicher dargelegten individuellen Verschiedenheiten bei den einzelnen psychischen Erscheinungen, sodann die Frage, ob und wie weit man von einer angeborenen und einer erworbenen Individualität sprechen könne.

Darauf beleuchtete er die pädagogische Forderung: „Berücksichtige die Individualität!“ an mehreren Beispielen aus dem Gebiete der Regierung, der Zucht und des Unterrichts. Zum Schluß deutete er in einer Übersicht kurz an, wie sich die Pflege der Individualität bei der praktischen Erziehungsarbeit und im Schulleben zu gestalten habe.

An den mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Vortrag schloß sich eine mehrstündige, recht interessante Besprechung an. Da es sich bei der Auseinandersetzung zunächst um den Begriff der Individualität handelte, wurde von verschiedenen Rednern die Frage erörtert, ob man überhaupt in dem Umfange, wie es im Referat geschehen sei, von angeborener und erworbener Individualität sprechen dürfe, jedenfalls müsse das Angeborene das Dominierende bleiben. Der Referent wies dabei auf die Anschauungen verschiedener Psychologen über diese Frage hin und empfahl allen Psychologie studierenden, namentlich für die Bestimmung psychologischer Begriffe, die vorzügliche „Einführung in die Psychologie“ von Pfänder (Leipzig, J. A. Barth). Weiter führte die Besprechung auf eine klare Unterscheidung der Begriffe Individualität, Charakter, Persönlichkeit und Subjektivität.

Mehr in das Gebiet der praktischen Pädagogik hinüber leiteten die Ausführungen einiger Redner über die Berücksichtigung der Individualität des Schülers und des Lehrers, über die sogenannte Ermunterungspädagogik („Rechte Erziehung ist Hülfe am Werden“), über die Bedeutung des Lobes und des Frohsinns bei der Erziehung, über die Selbstregierung der Schüler, über die Schattenseiten des zu sehr ausgedehnten Fachunterrichts und über die Sucht zum Schablonisieren und Nivellieren des Schulbetriebes.

Mit größter Aufmerksamkeit folgte die Versammlung sowohl den feinsinnigen philosophischen Auseinandersetzungen als auch den mancherlei Anregungen aus der Praxis erfahrener Lehrer und Erzieher.

Vor Schluß der Versammlung widmete der Vorsitzende dem aus unserer Mitte scheidenden langjährigen Kassierer des Vereins, Rektor Meyer-Bohwinkel (jetzt Kreisschulinspektor in Schubin, Bezirk Bromberg) warme Worte des Dankes und der Anerkennung für die dem Verein geleisteten Dienste. An seine Stelle wählte die Versammlung Rektor Schiebuhr-Bohwinkel zum Kassierer des Vereins.

Nach einem kurzen Dankes- und Abschiedswort des Herrn Meyer schloß der Vorsitzende die überaus anregend verlaufene Versammlung. Erwähnt sei noch, daß die Firma Julius Beltz in Langensalza eine große Anzahl Probenummern der von Rektor Hemprich herausgegebenen Halbmonatsschrift „Die Volksschule“ im Versammlungssaale verteilen ließ, und daß Lehrer M. Reiniger-Remscheid für die nächste Hauptversammlung eine Arbeit über „Kirchengeschichte in der Erziehungsschule“ übernommen hat.

W. Rheinen.

Rundschau.

Blinder Eifer. Auf der 48. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen (Weihnachten 1908) hatte der Referent Herr Töchterschullehrer Otto Foltz aus Eisenach seine Stellung zu einigen

Punkten der Herbartischen Psychologie und Pädagogik näher gekennzeichnet. An einigen Stellen hatte er den Gegensatz in sehr bestimmter Weise zum Ausdruck gebracht. Wer die Verhältnisse, wie sie sich seit einigen Jahren hier im Westen entwickelt haben, näher kennt, wird sich nicht darüber wundern, daß alsbald in einigen von Gegnern Herbarts bedienten pädagogischen Blättern diese Äußerungen als eine Absage an den Herbartianismus herumgezeigt wurden. Wir haben bisher davon nicht Notiz genommen; aber da die durch jenen Steinwurf entstandene Welle das abdämpfende Gestade immer noch nicht erreicht hat und wohl noch eine Zeitlang durch die pädagogische Presse weiter plätschern wird, so wollen wir hier einen jener Berichte (ich wähle den des „Deutschen Schulmannes" Heft 5, der mir gerade zur Hand ist) und den von dem zweiten Schriftführer des gen. Vereins erstatteten Bericht, veröffentlicht in der Einladungsschrift des Vereins zur 49. Hauptversammlung, nebeneinanderstellen.[1]) Es sei noch bemerkt, daß gegen letzteren, der allen Vereinsmitgliedern, also auch den Teilnehmern jener Weihnachtskonferenz, zugegangen ist, keinerlei Einspruch erhoben worden ist, daß er also als zutreffend angesehen werden darf.

Der „Deutsche Schulmann" berichtet von dem Redner, „bisher als eifriger Herbartianer bekannt", folgendes: „Er stützte sich . . . in wesentlichen Punkten auf die Ausführungen von Neumann in dessen „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik". „Neumann vertritt hier die formale Gefühls- und Willensbildung. Jede Willenseigenschaft, die wir durch Einübung beim Kinde erreichen, ist nach ihm ein sicherer und unverlierbarer Lebensbesitz des Kindes. Zu dieser Art formaler Ausbildung sittlich wertvoller Willenseigenschaften bietet aber die gesamte Tätigkeit der Kinder in der Schule und zu Hause für die Schule immerfort Gelegenheit. Jede Arbeit kann das Pflichtbewußtsein steigern, die Selbstkontrolle und Selbstbestimmung wecken, die Genauigkeit, Gewissenhaftigkeit und Ehrlichkeit entwickeln; jeder Verkehr mit den Kameraden bietet Gelegenheit zur Entwickelung sympathischer Gefühle usw. Herbarts Pädagogik mit ihrem Gesinnungsstoff hat nach Neumann den Kernpunkt der sittlichen Entwicklung des Kindes verfehlt, indem sie die Willensbildung von der Bearbeitung des Gedankenkreises ausgehen läßt. Der Referent bekannte sich zu derselben Ansicht und führte dazu aus, er habe jahrelang im Herbartischen Sinne unterrichtet, habe Interesse zu wecken gesucht und auch geweckt, aber trotzdem von einer Einwirkung auf das sittliche Verhalten der Schüler oft nichts verspürt, selbst nicht bei sogenannten Musterschülern. Auch die eigene Überlegung habe ihn zu der Überzeugung geführt, daß Herbarts intellektualistische Psychologie, die das ganze Seelenleben auf den Vorstellungskreis aufbaue, unhaltbar sei; Gefühl und Wille seien ebenso unmittelbar als die Vorstellungen und nicht etwa von letzteren abhängig."

In dem Bericht der Einladungsschrift (erstattet von Hauptlehrer Rheinen) heißt es: „In seinem Schlußwort verteidigte der Referent (Herr Foltz) noch einmal seine Ansichten über die Entstehung der Gefühle und Willensregungen gegenüber denjenigen Herbarts. Trotz dieser Abweichung auf psychologischem Gebiete halte er im übrigen Herbart hoch. Sollten wir uns wirklich in einigen Punkten abwenden von den Anschauungen Herbarts, so brauche darunter die Verehrung des großen Mannes, der dem pädagogischen Denken seiner und unserer Zeit eine Richtung gegeben hat, wie kaum ein anderer Philosoph, absolut nicht zu leiden. Seine mit Geist und Wärme geschriebenen Schriften enthalten eine solche Fülle weittragender, die Berufsarbeit fördernder Gedanken, daß es eine Freude und ein Gewinn ist, immer wieder zu ihnen zurückzukehren. Referent ist auch der Meinung, die Gegensätze seien gar nicht so groß, daß sie notwendig zu einer Scheidung der Geister führen müßten."

Diese von uns gesperrten Ausführungen können und sollen die Einzelheiten des ersten Berichtes natürlich nicht aufheben, aber sie tun deutlich dar, daß die von Herrn Foltz an Herbart geübte Kritik, mag sie nun berechtigt sein oder nicht, unmöglich als eine Absage an den Herbartianismus bezeichnet werden kann. Daran kann auch die unzweifelhaft große Geschicklichkeit, mit der die Gegner die Sache behandeln, nichts ändern. Die Mitglieder des Herbartvereins werden ja auch das ihre denken

[1]) Von diesen Heften kann noch eine ganze Anzahl abgegeben werden; man wende sich an den Herausgeber dieses Blattes.

bei der Wendung: „bisher als eifriger Herbartianer bekannt." Herr Foltz hat nämlich schon vor einer Reihe von Jahren in einer anderen Frage, nämlich anläßlich einer Verhandlung über die Herbartsche Ethik, bei der Pastor Flügel das Referat hatte, einen abweichenden Standpunkt zum Ausdruck gebracht. Er vertrat die evolutionistische Auffassung von Paulsen, und die Verhandlungen waren in der Hauptsache ein Turnier zwischen den Herren Flügel und Foltz. Da kann man doch ebensowenig von einem „eifrigen Herbartianer" sprechen, wie jetzt von einer „Absage an den Herbartianismus."

Der Herbartverein darf ruhig zusehen, wenn seine Mitglieder über Einzelheiten der Herbartischen Lehre abweichende Meinungen haben und diese vertreten; er ist dabei erst recht nicht gefährdet, wenn diese Einwendungen mit einem solchen Vorbehalt gemacht werden bezüglich der Gesamtauffassung, wie dies von Herrn F. geschehen ist. Die da draußen, die so geschäftig dabei sind, dergleichen gegen Herbart auszunutzen, mögen daraus entnehmen, wie wenig Grund vorliegt, von einer „Herbartorthodoxie" zu sprechen, ein Wort, das zwar einen recht pompösen Klang, aber in unsern Verhältnissen keinen Sinn und kein Recht hat.

Wie eine Königliche Regierung gerüffelt wird. Die „Deutsche Lehrerzeitung" schreibt: Wir lesen in der „Neuen Westdeutschen Lehrerzeitung": „Das Verordnungsblatt der Königlichen Regierung zu Düsseldorf brachte wohl die Einladung zum Deutschen Evangelischen Schulkongreß, auf dem die Hetze gegen Johannes Tews ihre Fortsetzung und Spitze fand, einen Hinweis auf die Rheinische Provinzial-Lehrerversammlung zu Ohligs suchte man aber vergeblich in dem amtlichen Organ. Wir sind der Meinung, daß es den Lehrern des Bezirks dienlicher ist, sich über die Jugendfürsorge zu informieren, als sich in den konfessionellen Hader einführen zu lassen. Von einem amtlichen Verordnungsorgan sollte man aber wenigstens Parität erwarten."

Was ist nun eigentlich geschehen? Wir finden in Nr. 11 des „Amtlichen Schulblattes für den Regierungsbezirk Düsseldorf" folgende Notiz:

„Deutscher Evangelischer Schulkongreß.

Düsseldorf, den 19. Mai 1909.

In den Tagen vom 1. bis 4. Juni 1909 findet in Elberfeld der 16. Deutsche Evangelische Schulkongreß statt. Die beiden Hauptverhandlungstage sind der 2. und 3. Juni.

II C. 2047. Königliche Regierung, Abteilung für Kirchen- und Schulwesen."

Das ist alles. Die Königliche Regierung hat also nichts weiter getan, als eine Tatsache in $1^1/_2$ Druckzeilen zu konstatieren. Von einer Einladung zum Kongreß ist gar keine Rede. Das ist also in den Augen der N. W. L. eine Verletzung der „Parität". Ja, warum fragt die Kgl. Regierung nicht bei dem Elberfelder Orakel an, was für die Lehrerschaft des Bezirks dienlich ist oder nicht? Wir können dem Elberfelder Blatte den Vorwurf nicht ersparen, daß es mit der Wahrheit leichtfertig umgegangen ist. Es hat weder eine Hetze gegen Johannes Tews, noch eine Einführung in konfessionellen Hader stattgefunden. Wir fordern das Blatt hiermit auf, auch nur einen einwandfreien Zeugen für seine Behauptungen nahmhaft zu machen. Was bezweckt es nun eigentlich mit seiner Stilübung? „Ist es gleich Unsinn, hat es doch Methode." Es ist ja so bequem, zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen. So nebenbei bekommt natürlich auch der Ev. Schulkongreß wieder einen Fußtritt. Aber offenbar verfolgt das Blatt in erster Linie einen andern Zweck. Wie hätte sich auch ein solches Blatt die Gelegenheit entgehen lassen können, die Düsseldorfer Regierung anzurempeln! Quos ego! Ist es nicht eine Sünde und Schande? Eine Königliche Regierung ladet zum Ev. Schulkongreß ein, billigt wohl gar die „Hetze gegen Johannes Tews", fördert den „konfessionellen Hader", verletzt offen und öffentlich die „Parität"! Gibt es denn keine höhere Instanz mehr in Preußen? Wird die Königliche Regierung nicht bald: „Pater peccavi!" sagen? — „Ist es gleich Unsinn, hat es doch Methode."

Den Lehrer als Schöffen zu berufen ist bekanntlich abgelehnt worden. Dazu schreibt Amtsrichter Dr. Bovensiepen im „Türmer" (herausg. von Freiherrn von Grotthuß) bei Besprechung des neuen Entwurfs der Strafprozeßordnung: „Mit erfreulicher Offenheit gesteht die amtliche Begründung es zu, „das bisherige Recht hat zu dem unerwünschten Zustande geführt, daß wenig bemittelte Personen von dem Laienrichteramte ausgeschlossen wurden, obwohl sie an sich hierzu sehr wohl geeignet waren. Es liegt aber im Interesse der Rechtspflege, daß die Ausübung des Laienrichtertums

allen dazu fähigen Personen ermöglicht wird, auch wenn sie nicht in der Lage sind, eine Vermögenseinbuße dafür zu tragen." Hoffentlich werden nun auch in Beherzigung dieser wahrhaft goldenen Worte die einzelnen Justizverwaltungsbehörden bei der Aufstellung der Listen zu den Schöffen- und Geschworenenämtern — die Vorschriften hierüber sind im wesentlichen unverändert geblieben — alle Bevölkerungsschichten ohne Rücksicht auf Konfession und Partei in gleicher Weise bedenken und nicht etwa, wie leider bisher in vielen Gebietsteilen, die handarbeitenden Schichten ausschließen. Als sehr bedauerlich und im offenen Widerspruche mit den obigen Auslassungen der amtlichen Begründung stehend bezeichnet es der Türmer, daß nach wie vor von dem Amt eines Laienrichters die Volksschullehrer ausgeschlossen bleiben sollen. Man fragt sich vergebens nach dem „Gesetze vom zureichenden Grunde" für eine solche Degradierung eines ganzen höchst achtenswerten und für die Volksbildung hochverdienten Standes zu Staatsbürgern zweiter Klasse. Kaum ein anderer Beruf steht zufolge seines Rekrutierungsgebietes und seiner dienstlichen Tätigkeit dem Volke so nahe als der Volksschullehrer, durch dessen Ausbildung der allergrößte Teil unserer Jugend hindurchwandert. Er steht den Nöten des arbeitenden Mannes und den Triebfedern, die ihn zu einem Fehltritt brachten, besonders nahe, er kennt das häusliche Elend, den Schmutz und all die Häßlichkeiten, in denen und aus denen heraus die verbrecherische Tat reifte, besonders gut, so gut wie, vom Arzte abgesehen, wohl kein zweiter; sollte er nicht deshalb ein ganz besonders qualifizierter Laienrichter werden? Man fragt: Womit hat der Volksschullehrer diese Zurücksetzung und Kränkung verdient? Die Antwort der amtlichen Begründung S. 177, die Interessen der Schulverwaltung forderten die Aufrechterhaltung dieses Verbotes, kann unmöglich genügen; wie leicht kann selbst in den Landschulen vorher für einen Ersatz gesorgt werden, im schlimmsten Falle wäre es auch kein Unglück, wenn bei der vielleicht dreimal im ganzen Jahre erfolgenden Einberufung des einen Lehrers zum Amte eines Schöffen oder Geschworenen der Unterricht eben ausfiele."

Schüler auf der Konzertreise. Kaum glaubhaft, aber wahr ist die Tatsache, daß ein Berliner Lehrer namens Hastungs mit 90 Gemeindeschülern während der großen Ferien eine Konzertreise unternimmt. Er wendet sich an die Schulleiter und bittet die Kollegien um Mithilfe bei Unterbringung der 9 bis 14jährigen Schüler. Das Kollegium der Karl-August-Schule hat mit Recht seine Mithilfe versagt, weil es den sehr richtigen Standpunkt vertritt, daß man mit Schulkindern keine Vorstellungen gibt. Am 5. Juli gedenkt der Berliner Chor in Ilm-Athen mit der Konzertsängerin Fräulein Gertrud Maukisch zu konzertieren. Wenn derartige Auswüchse die Erfolge der sogenannten „Kunsterziehung" sind, dann richtet sich diese moderne Erziehung allerdings von selbst. Auffällig sind mir auch stets die von den 2000 Berliner Schulkindern im Zirkus Busch gegebenen Gesangsvorführungen gewesen. Man muß sich in der Tat sehr wundern, daß Schulleiter und Eltern Groß-Berlins eine derartige Konzertreise zulassen. (Nach der Lehrerz. f. Thür.)

III. Abteilung. Literarischer Wegweiser.

Philosophie und Psychologie.

Heim, R. Dr.: **Das Weltbild der Zukunft.** Eine Auseinandersetzung zwischen Philosophie, Naturwissenschaft und Theologie. Leipzig, M. Heinsius Nachfolger. Preis 4 M., geb. 5 M.

Inhalt: Das Problem — Das Wirkliche — Die Weltformel — Die Zeit — Der Raum — Das Du — Der Wille — Das Naturgesetz — Das energetische Weltbild — Die Geschichte des Denkens — Das Problem der religiösen Gewißheit.

Ein merkwürdiges Buch. Der Verf. ist ein kühner, ja verwegener Denker. Was er unternimmt, ist nicht mehr und nicht weniger, als das Weltbild, das eine mehrtausendjährige Kultur hervorgebracht hat, zu vernichten. Die ganze Entwicklung der abendländischen Philosophie von Thales bis Wundt ist ihm eine große Kette von Irrtümern. Man müsse zur Weltanschauung naiverer Zeiten, wie sie in der indischen Denkweise vorliege, zurückkehren. — Der Verf. hat sein Buch in apologetischem Interesse geschrieben. Philosophie und Naturwissenschaft scheinen ihm in einem unauflöslichen

Widerspruch zur Theologie zu stehen. Die landläufige Apologetik arbeite mit völlig unzulänglichen Mitteln. (Man vergleiche darüber die trefflichen Ausführungen von O. Flügel in seiner „spekulativen Theologie" und seiner Schrift „über falsche und wahre Apologetik"). Von der Verteidigung müsse man zum Angriff übergehen. Die gegenwärtige Philosophie sei in voller Auflösung begriffen und dränge auf eine einfachere Formulierung des Weltgeheimnisses. Man habe nur nötig, sie in ihre letzten Konsequenzen zu verfolgen, um zu zeigen, daß sie selbst über sich hinausführe. Das sei die schwierigste, aber allein wirksame Weise, den Gegner zu überwinden.

Der Verf. ist ein scharfsinniger und kenntnisreicher Mann und ein überaus gewandter Schriftsteller. Wer einigermaßen im philosophischen Denken geübt ist, wird sein Buch mit Interesse lesen und mannigfache Belehrung und Anregung darin finden. Ob aber der Verf. mit seinem neuen Weltbilde viel Zustimmung finden wird, ist mir fraglich. Dazu ist es selbst zu unbestimmt gezeichnet, und zum anderen steht die abendländische Philosophie keineswegs auf so schwankenden Füßen, wie der Verf. darzutun versucht. Eine besonnene Apologetik, wie sie z. B. O. Flügel vertritt, vermag der Religion und dem Christentum auch wissenschaftlich eine gesicherte Stellung zu wahren, ohne daß sie darum nötig hat, mit der philosophischen und naturwissenschaftlichen Denkweise, wie sie sich bei uns entwickelt hat, zu brechen.

Laßwitz, K.: **Seelen und Ziele.** Beiträge zum Weltverständnis. Leipzig, B. Elischer. Preis 5 M., geb. 6 M.

Inhalt: Vom Rätsel der Zeit — Neue Räume — Zwei Weltbeseeler (G. Bruno und G. Th. Fechner) — Ein Grundgesetz des Lebendigen — Planetenseele — Spiel und Instinkt — Instinkt und Leben — Tierseelen — Seelenleben der Kulturvölker — Die Zeichen der Kultur — Fühlen und Forschen — Der kritische Gedanke — Das Schauen des Genius — Dinge, Seelen, Ziele — Kant und Goethe — Schiller als Befreier.

Das Buch kann als Ergänzung zu des Verfassers „Wirklichkeiten" bezeichnet werden, die früher an dieser Stelle besprochen worden sind. Über den eigenartigen Titel heißt es in der Vorrede: „Seelen nennen wir Einheiten, in denen etwas erlebt wird. Ziele sind Bestimmungen, um derentwillen etwas erlebt wird. Ob alle Seelen auch Ziele bedeuten? Wo fangen die Seelen an, und wohin weisen die Ziele als Höchstes, als Selbstzweck? . . . Dieses Buch will suchen helfen. „Seelen und Ziele" heißt es, weil es sich bemüht, verständlich zu machen, wie vom Standpunkte der modernen Erkenntnis aus jenes Emporkommen des Lebendigen in seiner naturnotwendigen Entwicklung zugleich die Freiheit bedeutet."

Der Verf. ist außer von Kant namentlich von Fechner beeinflußt. Wie bei diesem ist in ihm mit dem exakten, die Natur mit kritischem Blick betrachtenden Forscher der phantasiebegabte Dichter verbunden. Das Weltall ist ihm ein großer Organismus, in dem alles lebt und webt. Wie der Leib des Menschen und des Tieres, so sind auch die Pflanzen, die Himmelskörper beseelt, und alle diese Seelen sind wieder Teile einer höchsten, allumfassenden Seele, der Weltseele, des Allgeistes. „Unser Wohnplatz, die Erde, unser aller Mutter, Hüterin und Grabstätte, ist ein geistiges, ein erkennendes und fühlendes Wesen" (S. 144). Und „wie wir alle in der Erdseele verknüpft sind, so sind es weiter die erhabenen Planetenseelen im Bewußtsein des Sonnensystems, die verwandten Sonnen wieder in höheren Sternensystemen und so fort; ohne daß der beschränkte Menschengeist bis zum Unendlichen blicken kann, fühlt er sich doch diesem Unendlichen verbunden und begreift wenigstens eine dem Gedanken zugängliche Stufenleiter nach oben" (S. 145). Das sind Gedanken, die etwas poetisch veranlagte Gemüter leicht gefangen nehmen, während nüchtern Denkende sie als leere Phantasiegebilde ablehnen werden. Auch Laßwitz selbst stellt sie nicht als Ergebnisse exakten Denkens hin, sondern als Sache des Glaubens, der Weltanschauung, und er warnt selbst davor, auf die Annahme der Allbeseelung eine Erklärung des Weltgeschehens aufzubauen. Wie sich der Leser aber auch zu diesen Ansichten stellen mag, auf alle Fälle findet er in den Aufsätzen eine Fülle von Belehrungen und Anregungen, und die geistvolle, fesselnde Darstellung, die oft den Dichter verrät, gewährt ihm zugleich einen ästhetischen Genuß.

Paulsen, Fr.: **Philosophia militans.** Gegen Klerikalismus und Naturalismus. 3. und 4. durchgesehene und vermehrte Auflage. Berlin, Reuther und Reichard. 1908. Preis 2 M., geb 3 M.

Inhalt: 1. Das jüngste Ketzergericht über die Philosophie. 2. Kant der Philosoph

des Protestantismus. 3. Katholizismus und Wissenschaft. 4. Der Modernismus und die Enzyklika Pius X. 5. Fichte im Kampfe um die Freiheit des Denkens. 6. Ernst Häckel als Philosoph. 7. Haeckels Welträtsel als Volksbuch. 8. Die Entdeckung des Menschen im 19. Jahrhundert. (Nr. 4, 7 und 8 sind in der vorliegenden Auflage neu).

Der kürzlich verstorbene Verf. vertritt bekanntlich eine idealistische Weltanschauung, und als deren schlimmsten Feinde betrachtet er den Klerikalismus und den Naturalismus. Beiden gilt darum sein Kampf. Der erste Aufsatz beschäftigt sich mit der Beurteilung, die O. Willmann in seiner „Geschichte des Idealismus" der neueren Philosophie, insbesondere Kant, hat zuteil werden lassen. Versteht man unter Klerikalismus den Anspruch, das religiöse und wissenschaftliche Leben durch eine äußere Autorität zu beherrschen, die durch ihre dogmatischen Entscheidungen die Gewissen bindet, so ist mit dem Protestantismus die ganze moderne Philosophie und Wissenschaft antiklerikalistisch: die Autonomie der Vernunft ist ihr Grundsatz. Kant ist der eigentliche Vertreter des protestantischen Denkens. Im „Modernismus" sieht der Verf. innerhalb des Katholizismus sich Kräfte und Tendenzen regen, die über das starre System des römischen Kurialismus hinausstreben und es entweder innerlich umwandeln oder zerbrechen werden. Sehr scharf geht Paulsen mit Haeckel ins Gericht, dessen völlige Unfähigkeit, in philosophischen Dingen mitzureden, er überzeugend dartut. „Man weiß wirklich nicht, worüber man mehr staunen soll, über den Mangel an Kenntnissen oder über den fröhlichen Leichtsinn, mit denen er von Dingen redet, von denen er nur von fern gehört hat" (191). „Ich habe mit brennender Scham dieses Buch (die Welträtsel) gelesen, mit Scham über den Stand der allgemeinen Bildung und der philosophischen Bildung unseres Volkes. Daß ein solches Buch möglich war, daß es geschrieben, gedruckt, gekauft, gelesen, bewundert, geglaubt werden konnte bei dem Volk, das einen Kant, einen Goethe, einen Schopenhauer besitz, das ist schmerzlich (211).

Die Aufsätze führen uns mitten in die Kämpfe der Gegenwart hinein und dürfen darum auf allgemeines Interesse rechnen, um so mehr, als Paulsen ein glänzender Schriftsteller ist, dessen Ausführungen man mit steigender Aufmerksamkeit folgt. Wenn ich auch der Kritik Paulsens im allgemeinen zustimme, so muß ich doch seine Weltanschauung, den Pantheismus, der im Grunde genommen — um mit Schopenhauer zu reden — nur ein verschämter Atheismus ist, ablehnen. Zu dem Aufsatze „Kant der Philosoph des Protestantismus" vergleiche man die sehr lesenswerte, gegen Paulsen gerichtete Schrift von O. Flügel, „Kant und der Protestantismus" (Langensalza, 70 Pf.)

Apel, M. Dr.: **Kommentar zu Kants „Prolegomena".** Eine Einführung in die kritische Philosophie. I. Die Grundprobleme der Erkenntnistheorie. Berlin-Schöneberg 1908, Buchverlag der „Hilfe". Preis 2,50 M., geb. 3 M.

Kants Hauptwerk, die „Kritik der reinen Vernunft", wurde bei ihrem Erscheinen von der gelehrten Welt mit tiefem Schweigen aufgenommen. Man wußte mit dem schwierigen, unmethodisch angelegten, in schwerfälligem Deutsch geschriebenen Buche nichts anzufangen. Erst nach einem Jahre erschien eine längere Besprechung von Garve, die aber Zeugnis davon ablegte, daß ihr Verf. die Grundgedanken Kants mißverstanden hatte. Das veranlaßte den Philosophen zur Herausgabe einer neuen Schrift, der „Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können." Das Buch ist seinem wesentlichen Inhalte nach ein Auszug aus der „Kritik", es bringt aber die Gedanken in andrer methodischer Anordnung und bedeutend einfacherer Fassung. Indessen auch diese Schrift ist keineswegs leicht verständlich, und gewiß hat mancher unter den Schulblattlesern, der in ihr Verständnis einzudringen versucht hat, sie unbefriedigt wieder beiseite gelegt. Solchen und allen andern, die sich mit Kant beschäftigen wollen, kann das vorliegende Buch von Apel empfohlen werden. Der Verf. folgt den Ausführungen Kants, Abschnitt um Abschnitt, indem er die Gedanken des Philosophen umschreibt, erläutert, Mißverständnisse beseitigt und sich mit den Kritikern Kants auseinandersetzt. Wenn er auch bei den z. T. grundverschiedenen Auffassungen, die über die Kantische Lehre bestehen, nicht darauf rechnen kann, mit seinen Auslegungen überall Zustimmung zu finden, so hat er doch jedenfalls eine sehr wertvolle Arbeit geleistet, die viel dazu beitragen kann, die Gedankenwelt des großen Philosophen weiteren Kreisen zu erschließen. Dem vorliegenden ersten Bande, der die Grundprobleme der Erkenntnistheorie behandelt, soll bald ein zweiter Teil folgen, der sich mit den Problemen der Metaphysik befassen wird.

Siebert, O., Dr.: **Ein kurzer Abriß der Geschichte der Philosophie** im Anschluß an Rudolf Hayms philosophische Vorlesungen. 2. Aufl. Langensalza 1907, H. Beyer und Söhne. Pr. geb. 3 M.

Der schon früher an dieser Stelle empfohlene Abriß hat bereits nach 1½ Jahren eine neue Auflage erlebt. Die beiden ersten Hauptabschnitte (die griechisch-römische und die christlich mittelalterliche Philosophie) sind fast unverändert geblieben und nur hier und da in der Form verbessert worden. Dagegen hat der Verf. die Darstellung der neueren Philosophie, namentlich seit Kant, an vielen Stellen erweitert und ergänzt. Der Abriß zeichnet sich aus durch seine übersichtliche, kurze und dabei doch genaue Darstellungsweise. Ein Anhang erläutert die wichtigsten philosophischen Fachausdrücke.

Beetz, R. O.: Einführung in die moderne Psychologie. II.—IV. Abteilung. Zweite, völlig umgearbeitete und auf das Mehrfache erweiterte Auflage. Osterwieck a. Harz und Leipzig 1907, A. W. Zickfeldt. Preis geh. 5 M., geb. 5,80 M.

Der vorliegende Band des umfangreichen Werkes bringt den systematischen Aufbau der Psychologie, während der erste Teil, der schon früher an dieser Stelle besprochen worden ist, einen Abriß der Geschichte der Psychologie enthält. Der Verf. gliedert den Stoff in drei größere Abschnitte: 1. Begriffliche Einleitung (Wesen und Voraussetzungen der Psychologie, Mittel und Methoden der psychologischen Forschung, Bedeutung der Psychologie); 2. Psychophysische Grundlinien der Psychologie (das psychophysische Organ, der Leib, die psychophysischen Erscheinungen); 3. Psychologischer Aufriß (das Psychische im allgemeinen, die Grundzüge des psychischen Vorgangs, der Zusammmenhang des Psychischen, das Bewußtsein, Psychische Gesetzmäßigkeit, Zusammenhang zwischen Leib und Seele).

Der Verf. hat sich bei der Abfassung seines Werkes von dem Bildungsbedürfnisse eines bestimmten Berufskreises, der Lehrerschaft, leiten lassen. Bei dem Wiederstreite der Theorien, die einem in der neueren Psychologie auf Schritt und Tritt begegnet, schien es ihm nicht überflüssig, „daß den jüngeren Lehrern ein Führer in die Hand gegeben werde, der sie auf einen Standort geleitet, von wo aus das Gesichtsfeld freier ist und ein Überblick eher möglich wird; ein Führer insonderheit, der die Aufmerksamkeit auf die Punkte der Psychologie lenkt, die das Interesse der Pädagogen erregen und seine Berufstätigkeit unterstützen; der ihn befähigt, im Zufälligen das Wesentliche, im Mannigfaltigen das Einheitliche, im Wandelbaren die bleibende Grundlage der psychischen Erscheinungen zu erkennen.

Das Werk ist kein Lehrbuch der Psychologie im geläufigen Sinne des Wortes, worauf auch schon der Titel hindeutet. Es bringt keine eingehende Darlegung und Beschreibung der seelischen Erscheinungen, setzt vielmehr, wie man bei seinem Leserkreise erwarten kann, deren Kenntnis bis zu einem gewissen Grade voraus. Der Verf. behandelt mehr die theoretische Seite der Psychologie; er will die Grundfragen dieser Wissenschaft, um die sich der Streit der Forscher dreht, die Theorien, die von den neueren Psychologen zur Erklärung der seelischen Erscheinungen aufgestellt worden sind, darlegen, erörtern und prüfen. „Den Lehrer im scheinbaren Wirrwarr der Strömungen auf möglichst kurzem Wege zu orientieren, ihn zu nötigen, selbst Stellung zu nehmen und sich zielbewußt für irgend eine Weltanschauung zu entscheiden, war meine bestimmte Absicht . . . Nicht auf die Ergebnisse an sich, sondern auf die Erörterungen, auf die Beweisführungen wird deshalb der Leser in erster Linie zu achten haben. Der Weg, wird er finden, steht ihm jederzeit nach rechts und links offen; alle wesentlichen Abweichungen, alle nennenswerten Richtungen glaube ich gekennzeichnet und gegeneinander abgemessen zu haben" (S. VII).

Mit den Anschauungen des Verfasser befinde ich mich mehrfach im Widerspruch. Insbesondere seine Beurteilung der Herbartischen Psychologie halte ich für verfehlt. Auch andern Psychologen wird der Verf. nicht immer gerecht. Es ist ein Fehler, daß er es für nötig gehalten hat, „alle nennenswerten Richtungen zu kennzeichnen und gegeneinander abzumessen." Die dadurch bedingte Kürze in der Wiedergabe der verschiedenen Ansichten führt leicht zu Mißverständnissen und die Beurteilung entbehrt der rechten Grundlage. Der Leser würde ohne Zweifel einen größeren Gewinn haben, wenn ihm nur die wichtigeren Theorien, diese aber dann in eingehender Behandlung vor Augen geführt würden. Trotz dieser Ausstellungen kann ich das gut und verständlich geschriebene Werk zur gründlichen Durcharbeitung empfehlen. Nur möge sich der Leser nicht darauf beschränken, sondern auch, um ein richtiges Urteil zu gewinnen, die Werke des einen oder andern Psychologen, mit denen sich der Verf. auseinandersetzt, zum Vergleich heranziehen. Daß seine Arbeit dazu Anregung geben möchte, hat ja auch der Verf. selbst als Wunsch in der Vorrede ausgesprochen.

Witasek, Dr., Universitätsprofessor in Graz: **Grundlinien der Psychologie.** (Philosophische Bibliothek, Band 115). Leipzig 1908, Dürr'sche Buchhandlung. 392 S. 3 M.

Der Dürr'sche Verlag beabsichtigt, der „Philosophischen Bibliothek" kurze und leicht zugängliche, dabei aber doch streng wissenschaftliche Gesamtdarstellungen des heutigen Standes den einzelnen philosophischen Disziplinen anzugliedern.

Als erster Band dieser Reihe ist das vorliegende Werk erschienen. Es gliedert sich in zwei Hauptteile, die allgemeine Psychologie, worin der Verf. das Gegenstandsgebiet der Psychologie, das Verhältnis zwischen psychischen und physischen Tatsachen, die Seelenfrage, die Sichtung des psychischen Tatsachenmaterials und die Aufgabe und Methode der Psychologie behandelt, und in die besondere Psychologie, die es mit der Darstellung des Vorstellungs-, Gefühls- und Willenslebens zu tun hat. Das Buch kann als eine gute Einführung in die heutige Psychologie bezeichnet werden, die bekanntlich kein einheitliches, sondern ein sehr wiederspruchsvolles Gebilde ist. Gibt es doch kaum eine wichtigere Frage, in der die Psychologen nicht nach zwei, drei, vier, fünf Richtungen auseinandergehen. Auch der Verf. der „Grundlinien" schlägt vielfach eigene Wege ein. Wohltuend berührt, daß er in der Beurteilung andrer Ansichten Mäßigung und Zurückhaltung übt. Die Darstellung ist einfach und verständlich.

Elberfeld. W. Fick.

Bildkunst.

Das **Christliche Kunstblatt** (Georg D. W. Callwey in München) läßt drei Kunstblätter erscheinen, auf die wir empfehlend aufmerksam machen möchten:

1. ein **Hochzeitsblatt** nach dem Gemälde von **E. von Gebhardt:** „Jesus und das Brautpaar von Kana",
2. ein **Totengedächtnisblatt** von **E. von Gebhardt:** „Es ist noch eine Ruh' vorhanden . . .",
3. ein **Jugendblatt** von **Fr. von Uhde:** „Lasset die Kindlein zu mir kommen."

Nr. 1 als farbige Gravüre zu 30 M. (Bildgröße 60 : 46 cm),
als einfarbige Gravüre zu 8 M. (dieselbe Größe),
als Volksausgabe in Vierfarbendruck (43 : 32 cm),
als Volksausgabe in Vierfarbendruck auf Karton 4 M.

Nr. 2 als Vierfarbendruck (Bildgröße 45 : 24,5 cm) 3 M.
Derselbe Druck auf Karton 4 M.
Einfarbig zu 40 Pf.

Nr. 3 einfarbig (grün auf gelbem Papier) 40 Pf.

Das letztgenannte Bild ist ja bekannt und erfreut sich allgemeiner, wohlverdienter Schätzung. Nr. 1 ist eine Reproduktion nach einem Gemälde im Kloster Loccum, Nr. 2, mit tiefem Stimmungsgehalt aus der Friedenskirche in Düsseldorf. Es ist der sterbende Moses, den der Engel in den Armen auffängt. Aus der Gestalt des Hinsinkenden, den man von hintenher sieht, spricht in ergreifender Weise in allem der vom Tode getroffene müde Erdenpilger.

Die **Freie Lehrervereinigung für Kunstpflege** in Berlin hat zwei Hefte — Kunstgaben für das deutsche Volk — herausgegeben (Verl. Jos. Scholz, Mainz):

1. **Fritz von Uhde** (21.—40. Tausend).
2. **Hans Thoma,** Landschaften.

Das erstgenannte Heft zeigt gegen die frühere Auflage insofern einige Änderungen, als einige der früheren Bilder gegen andere vertauscht sind.

Über den Wert dieser Bilder braucht nichts gesagt zu werden, die beiden Maler haben sich ihren Platz im deutschen Hause erobert. Die Reproduktion (Netzdruck) ist vortrefflich, der Umschlag geschmackvoll und eigenartig. Beide Hefte sind, besonders auch in anbetracht des niedrigen Preises (1 M.) sehr zu empfehlen. Das Heft von Uhde eignet sich wegen des Reichtums an biblischen Stoffen sehr als Konfirmationsgabe.

Zur sexuellen Pädagogik.

Lhotzky, Heinrich, **Vater und Sohn.** Ein Wort zur geschlechtlichen Aufklärung. Heilbronn, Salzer.

Wie man von Lhotzky das nicht anders erwarten kann, hat er in dem vorliegenden Büchlein in kindesgemäßer, eindringender Sprache das, was man einem Knaben

beim Eintritt in das Jünglingsalter über die geschlechtlichen Dinge mitzuteilen hat, gesagt. Die Belehrung über die Naturvorgänge und die Organe hat taktvoll die rechte Mitte zwischen dem Zuviel und Zuwenig gefunden. Daß der Mensch, als leibliches Wesen in die Reihe der übrigen Geschöpfe gestellt, doch als geistig-sittliches Wesen eigenen, höheren Gesetzen zu folgen hat, ist hervorgehoben. Vielleicht hätte das noch etwas eindringlicher geschehen können. Es muß den Kindern mit aller Bestimmtheit gesagt werden, daß in ihnen noch ein ander Gesetz ist, als das in ihren Gliedern. — Aller Herrlichkeit der Natur um uns her gegenüber muß immer wieder die eigentümliche Größe des Geistes dem Kinde vor Augen gestellt werden, denn von ihm, nicht von der unbeseelten Natur, soll das Kind das Gesetz seines sittlichen Lebens empfangen. Wir haben deshalb doch einige Bedenken gegen Stellen wie die folgende: Das (der in der Brunst der Tiere hervortretende Trieb) ist das mächtige Gebot der Natur: Lebe! Du siehst, wie herrlich das ist, welche sieghafte Herrschergewalt des Lebens immer und überall zum Durchbruch kommt. Göttlich ist die Natur und das Leben" (S. 23). Vielleicht wäre die ganze Besprechung besser auf einen etwas nüchterneren Ton zu stimmen — wenigstens was Tiere und Pflanzen angeht; dann würde man auch nicht von der Empfindung der Pflanzen, von einer ersten leisen Regung des Schamgefühls bei diesen zu reden haben. — Der Verfasser hat den ganzen Stoff in einem Zuge geboten; ich würde es für richtiger halten, zu teilen, und zwar einer früheren Stufe (etwa im 7. Jahre) die Belehrung über die Mutterschaft, einer späteren (etwa im 10. Jahre) die Belehrung über die Vaterschaft (nur das Wichtigste) zuweisen. Später könnten weitere Belehrungen und Warnungen vor Verirrungen und Krankheiten, sowie die Einordnung des Geschlechtlichen in die sozial-ethische Auffassung folgen.

Neuhaus, Sanitätsrat Dr.: **Die Bekämpfung der Nervosität.** Gefahren des akademischen Lebens für die Gesundheit der Nerven. 3. Aufl. Düsseldorf, Baedeker.

Von den Steinen, Dr. med. E.: **Gesundheit und Sittlichkeit.** 5. Aufl. Ebenda.

Die beiden Hefte enthalten Vorträge, die vor Schülern höherer Lehranstalten von Ärzten gehalten wurden. Solange die Schulen selbst die Aufgabe einer Belehrung über die Gefahren des jugendlichen Alters, besonders des akademischen Lebens nicht erledigen — eine Aufgabe, der sie sich auf die Dauer nicht werden entziehen können — so lange wird man den Ärzten, die nach dem Muster der vorliegenden Arbeiten diese Belehrung übernehmen, nur von Herzen dankbar sein können. Wenn hier auch der ethisch-religiöse Gesichtspunkt ausgeschaltet ist, so ist es doch höchst erfreulich, daß das Ergebnis mit jenen Forderungen so vollkommen übereinstimmt. Leider sind es vielfach Ärzte gewesen, die die natürlichen Funktionen, — ich denke hier an die geschlechtlichen — als die absolut notwendigen hinstellen. Während der zweite Vortrag lediglich die sexuelle Frage behandelt, zieht der erste alle Gefahren des modernen Lebens in seinen Bereich.

Lessings Werke. 6 Teile in 3 Bdn. In Leinen 5 M., Halbfranzb. 7,50 M., Prachtausgaben 7 M. und 10 M. Leipzig, Deutsches Verlagshaus Bong und Co.

Der genannte Verlag läßt Hempels Klassiker-Ausgaben, neu bearbeitet durch einen Stab von Fachmännern, als „Goldene Klassiker-Bibliothek" erscheinen. „Einleitungen" und erklärende Anmerkungen, sowie die Biographien der Dichter werden denen unentbehrlich sein, die tiefer in den Geist der Werke eindringen wollen. Ein sehr lesbarer Druck, handliches Format, gutes holzfreies Papier, ferner eine Zugabe von Porträts, Facsimiles, ein auch in der billigsten Ausgabe solider und geschmackvoller Einband sind Vorzüge dieser „Goldenen Klassiker-Bibliothek", die wir schon bei früherer Gelegenheit hervorgehoben haben. Der Preis ist ein außerordentlich mäßiger.

Petersilie, Assessor Dr. phil. E.: **Entstehung und Bedeutung der Preußischen Städteordnung.** Eine Festschrift zum 19. Nov. 1908. 160 S. 2 M.

Vorab möchte ich mein Bedauern darüber aussprechen, daß eine Anzeige und Empfehlung des interessanten Buches nicht früher möglich war, da es zu spät einging. Doch dürfte auch eine nachträgliche Besprechung angezeigt sein, da das Buch eine über eine bloße Festschrift weit hinausgehende allgemeine Bedeutung hat, insbesondere seien diejenigen darauf aufmerksam gemacht, die sich für die vaterländische Geschichte interessieren. Der Verfasser schildert die Entwicklung der deutschen Städte unter besonderer Berücksichtigung ihrer Verfassung und Verwaltung: die Blütezeit der deutschen Städte im Mittelalter, die Korruption der städtischen Verwaltung im 16. u. 17. Jahrhundert, die

Vernichtung städtischer Freiheit im 17. und 18. Jahrh. Die Darstellung ist belebt durch Stellen aus Gust. Freytag und Karl Lamprecht, mancherlei statistisches Material läßt den vollen Abstand von damals und heute erst recht verstehen und empfinden. Dann bringt der Hauptteil des Buches die preußische Städteordnung vom 19. Nov. 1808, und zwar: die Stellung der Städteordnung im Gesamtreformwerk Stein-Hardenbergs, die Entstehungsgeschichte der Städteordnung, Inhalt und Geist der Städteordnung usw. Dazwischen ist ein kurzes Lebensbild des Reichsfreiherrn von und zum Stein und des Königsberger Polizeidirektors Joh. Gottfr. Frey eingeschaltet, das sich zwar nicht recht organisch dem Ganzen einfügt, das aber jeder mit Freuden immer wieder liest. Die Berichte Ernst Moritz Arndts über seinen Reichsritter („Meine Wanderungen und Wandlungen mit dem Reichsfreiherrn von Stein"), die viel zu wenig bekannt sind, sind ausgiebig benutzt. Zum Schluß bringt das Buch noch einen Abdruck der drei Städteordnungen für die sieben östlichen Provinzen, für Westfalen und für Rheinland, die ja nur Abänderungen der von Stein geschaffenen Unterlage bilden.

Man gewinnt aus der Darstellung, wie sie uns der Verf. hier gibt, einen überwältigenden Eindruck davon, was für eine *Geistes- und Glaubenstat* es war, daß Stein in *jener* Zeit die Hoffnung auf eine bessere Zukunft auf den großen Gedanken der *Selbstverwaltung* gründete. Möchte uns — den Schulleuten — dieses Wort nicht ein bloßer schöner Klang, sondern ein *Problem* werden, wie es das für F. W. Dörpfeld gewesen ist. Dann würde das vorliegende Buch für die Schule und ihre Verfassung noch einen besonderen Gewinn abwerfen. A.

Neue Bücher.

Lehrbericht zum Gebrauch an den Volksschulen. Herausg. von Schulrat Dietrich. Ebenda. 75 Pf.

Stenzel: Neue Wege in der Jugendpflege. Hamburg, Rauhes Haus. 60 Pf.

Meis: Festspiele für Schulen. 1. Heft. Barmen, Biermann. Geb. 1,30 M.

Trommershausen, Prof. Dr.: Was lehrt uns die Geschichte der Simultanschule im ehemaligen Herzogtum Nassau? Berlin, Friedrich Zillessen. 50 Pf.

Kähler, Prof. Martin: Dogmatische Zeitfragen. I. Bd. Zur Bibelfrage 4,25 (5,25) M. II. Bd. Angewandte Dogmen 5 (6) M. Leipzig, Deichert.

Schmidt, Berta: Précis de la litteratur francaise. 2. Aufl. Karlsruhe, Gutsch. Geb. 2,50 M.

Dennert, Prof.: Biologische Notizen für botanische Beobachtungen. 2. Auflage. Godesberg, Naturwissenschaftlicher Verlag. Geb. 1,80 M.

Illustriertes Reisetagebuch. Karlsruhe, Keutel. 30 Pf.

Hülfsbuch für den Schulgebrauch des Kleinen Luther. Katechismus. Hannover, Meyer. 25 (40) Pf.

Liebrecht, E.: Das Buch der Frau. Berlin. Modern-Pädag. Verlag. 1,20 (2) M.

Gurlitt, Prof.: Pflege des Heimatsinnes. Ebenda. 2 (2,80) M.

Suttner, Bertha von: Rüstung und Überrüstung. Berlin, Hesperus Verlag. 70 Pf.

Eckert, Pfarrer Lic.: Kinderkatechismus für Schulen und Kirche. Leipzig, Strübing. I. 1 M., II. 0,60 M.

Kambli, Dr. theol.: Protestantische und kathol. Erziehung und Charakterbildung. Osterwieck, Zickfeldt. 60 Pf.

Steckel, Der Schreibunterricht in der Volksschule. 2. Aufl. Ebd. 1,20 M.

Berndt, Präparate für den Geschichtsunterricht. I. Band Ebd. 3,20 (4) M.

Löwe, Präparationen für den Deutschunterricht. 1. Teil. Ebd. 4,60 (5,40) M.

Rausch, Dr. Alfr.: Elemente der Philosophie. Halle, Waisenhaus. 4,60 (5,40) M.

Spielmann, Dr.: Die wichtigsten Reichs- und Staatseinrichtungen. Halle, Gesenius. 25 Pf.

Amrhein, Dr. Hans: Deutsches Lesebuch für Auslandschulen 1. Teil. Wolfenbüttel, Heckner. Geb. 1,50 M.

Levy, Dr. Paul Emil: Die natürliche Willensbildung. Übersetzt von Dr. Brahn. 2. Aufl. Leipzig, Voigtländer. 2 (3) M.

Lange, Dr. Karl, Über Apperzeption. 3. Aufl. Ebd. 3 (3,60) M.

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschull. **C. Achinger** in **Elberfeld-Hahnerberg.**

Evangelisches Schulblatt.

Oktober.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Kirche und Schule hinsichtlich ihrer gegenseitigen Rechte und Pflichten.

Von Rektor W. Ibach in Düsseldorf.

(Schluß)

Wir könnten ein Recht der Kirche an der Schule auch ableiten aus den berechtigten Forderungen der Pädagogik und speziell der Didaktik. Wenn Schule und Kirche das Kind unterrichten und erziehen, dann kann nur Böswilligkeit gegen eine beiderseitige Vereinbarung sein; dann darf es nicht heißen: „Lieber scheide dich von mir. Willst du zur Rechten, so will ich zur Linken," da will vielmehr die Wahrheit berücksichtigt sein: „Eins muß ins andere greifen, eins durchs andre gedeihen und reifen." Ist man für die Einheitlichkeit des kindlichen Gedankenkreises, dann kann man nicht gegen die Einheitlichkeit des Unterrichts und der Erziehung sein. Wollen beide — Kirche und Schule — getrennt marschieren und vereint schlagen, dann müssen beide gemeinsam sich über das Ziel verständigen und über eine zweckmäßige Arbeitsteilung einigen.

Mit diesen Erwägungen verlassen wir schon die theoretischen Erörterungen über das rechte Verhältnis zwischen Schule und Kirche und berühren die praktische Ausgestaltung ihrer Beziehungen. An die Frage nach dem Rechte der Kirche schließt sich nun die Frage nach den Rechtsansprüchen, nach den berechtigten Forderungen der Kirche an die Schule. — — —

Der erste Anspruch, die oberste Forderung betrifft naturgemäß den Religionsunterricht der Schule. — Wir können hier die angedeutete Angelegenheit nicht erschöpfend behandeln, dürfen uns vielmehr nur auf einige Hauptfragen einlassen und halten es dabei für zeitgemäß, die bekannten „Zwickauer Thesen" unserer kurzen Besprechung zugrunde zu legen.

Unstreitig enthalten die „Zwickauer Thesen" manche Forderung, die wir unbesorgt anerkennen können, weil sie von uns selbst schon oft gestellt wurde. Wer wollte nicht, daß „Lehrplan und Unterrichtsform

dem Wesen der Kindesseele entsprechen," daß „nur solche Bildungsstoffe in Betracht kommen, in denen dem Kinde religiöses und sittliches Leben anschaulich entgegentritt," daß „der Religionsunterricht im wesentlichen Geschichtsunterricht ist," daß „im Mittelpunkt die Person Jesu zu stehen hat," daß „der religiöse Lernstoff nach psychologisch-pädagogischen Grundsätzen zu gestalten und wesentlich zu kürzen," „die Zweiteilung des Religionsunterrichts in biblische Geschichte und Katechismuslehre, sowie die Anordnung des Stoffes nach konzentrischen Kreisen abzulehnen ist." Wer wollte auch nicht „die Gesinnung Jesu im Kinde lebendig machen" entsprechend der apostolischen Mahnung: Ein jeglicher sei gesinnet, wie Jesus Christus auch war. — Aber schon in dieser letzten Forderung liegt eine gefährliche Fußangel. Wenn die Zwickauer Versammlung in der Pflege der „Gesinnung Jesu" die alleinige Aufgabe des Religionsunterrichts erblickt, so können wir nicht weiter mit ihr gehen. Wir wollen die Kinder führen auch zu dem Glauben an den Erlöser Jesus Christus, „der um unserer Sünden willen dahingegeben und um unserer Gerechtigkeit willen auferweckt ist," der unsere Sünden selbst hinaufgetragen hat an seinem Leibe auf das Holz, auf daß wir, der Sünde abgestorben, der Gerechtigkeit leben; durch welches Wunden wir sind heil geworden." Unsere Schüler sollen in Jesu nicht nur das „Vorbild der Herzensreinheit, Gotteseinheit und selbstlosen Liebe" sehn, sondern auch den „Versöhner derer, die waren verloren, den Stiller unseres Haders." —

Laut und entschieden müssen wir protestieren auch gegenüber den Thesen, die sich über das Verhältnis des schulischen Religionsunterrichts zur Kirche auslassen, die also in inniger Beziehung zu unserm Thema stehen. Gleich die erste These gibt dazu Veranlassung. — Wohl erkennt diese in der „Religion einen wesentlichen Unterrichtsgegenstand" an, gönnt also dem Religionsunterricht Heimatrecht in der Schule. Aber in unmittelbarer Verbindung damit erklärt sie den Religionsunterricht für „eine **selbständige** Veranstaltung der Volksschule." Wie dieses „selbständig" aufzufassen ist, daß es soviel wie „unabhängig" bedeuten soll, ergibt sich klar aus der 3. These: „Lehrplan und Unterrichtsform müssen dem Wesen der Kindesseele entsprechen, und Festsetzungen darüber sind **ausschließlich** Sache der Schule. Die kirchliche Aufsicht über den Religionsunterricht ist aufzuheben."

Hiermit wird jedes kirchliche Mitbestimmungsrecht abgelehnt; die Schule soll Herr in ihrem eigenen Hause werden. Aber was ist es doch

mit diesem „eigenen" Hause? Wenn die Schule wirklich unabhängig ist, dann ist sie in allem, was sie will und tut, unabhängig; aber auch umgekehrt: ist sie selbst keine selbständige Veranstaltung, dann kann auch alles, was sie tut, also auch der Religionsunterricht, keine „selbständige Veranstaltung der Volksschule" sein. Nun ist sie aber doch tatsächlich keine „selbständige Veranstaltung." Schon das allgemeine Landrecht nennt sie „eine Veranstaltung des Staates", und daß sie das ist, beweisen Schulverfassung und Schulbetrieb. Und dadurch, daß der Staat jedem Kinde die religiöse Unterweisung in der Schule garantiert und die Kirche nach Beruf und Betätigung anerkennt, ist die Schule auch ferner abhängig von der Kirche. Und dadurch endlich, daß die Schule eine Hilfsanstalt der Familie ist, ist sie auch von dieser abhängig. Sie ist demnach nach allen Seiten gebunden; sie ist nicht eine freigeborene Tochter, sondern eine dienende Magd. Als solche muß sie sich denn auch gefallen lassen, mit Aufträgen betraut und durch Aufsicht kontrolliert zu werden. Lehrziel und Lehrplan, Stoffauswahl und Stoffverteilung werden darum nach wie vor behördlicherseits und bezüglich des Religionsunterrichts unter dem Beirat der kirchlichen Behörden bestimmt, und die Aufsicht über die Ausführung der amtlichen Bestimmungen dementsprechend von Staat und Kirche geführt werden. Die besonders interessierte Familie, überzeugt, ihre Interessen und Wünsche durch Staat und Kirche vertreten zu sehen, verzichtet dabei vertrauensvoll auf eine unmittelbare Kontrolle. Es zeugt also von großer Selbstüberschätzung und geringer Einsicht in die verfassungsgemäße Rechtslage, wenn die Schule auf dem Schulgebiet die Kirche entrechten und man den Religionsunterricht als „eine selbständige Veranstaltung" und „ausschließliche Sache" der Schule ansehen will.

Ebensowenig ist er aber auch eine „ausschließliche Sache" der Kirche — hiermit nehmen wir schon ein wesentliches Recht der Schule vorab. Die Schule darf sich das Recht nicht bestreiten lassen, für einen in jeder Hinsicht kindesgemäßen Religionsunterricht zu sorgen und zu kämpfen; sie hat das Recht und die Pflicht, Anwalt der kindlichen Natur und Eigenart zu sein. Tritt die Kirche für einen kirchengemäßen, bekenntnistreuen Religionsunterricht mit aller Entschiedenheit ein, so die Schule für einen schulgemäßen Betrieb desselben. Sie darf nicht von außen gehindert werden, nach bestem pädagogischen Wissen und Gewissen ihre Maßnahmen zu treffen; sie hat ein Recht darauf, daß ihre pädagogische Zuständigkeit auch für den Religionsunterricht anerkannt werde. So ist dieser denn eine gemeinsame Veranstaltung von Kirche und Schule. Jede von beiden hat ihre bestimmt begrenzte Aufgabe. „Jedem das Seine." Dies muß auch in dieser Angelegenheit die Parole sein. Die

Kirche normiert den Bekenntnisstand, sie sucht die Wahrheit, liefert die Religionslehre; die Schule wählt daraus aus, verteilt auf die einzelnen Stufen und vermittelt nach streng didaktischen Grundsätzen. So arbeiten Theologie und Pädagogik zusammen, Hand in Hand; die eine sucht die Schätze, und die andere gibt sie weiter.

Aber nicht in „systematischer und dogmatischer" Weise fordert die 5. Zwickauer These. — Wenn das heißen soll: nicht in der abstrakten Form eines theologischen Systems und dogmatischer Lehrsätze, sondern wie These 4 will, „wesentlich als Geschichtsunterricht", so stimmen wir dem zu. Die Zwickauer Posaune gibt in diesem Stück keinen „deutlichen Ton;" „Pfeife und Harfe geben nicht unterschiedene Töne;" dennoch kann das aufmerksame Ohr „erkennen, was gepfiffen oder geharfet ist." Allem Anscheine nach lehnt man mit dem „systematischen und dogmatischen Unterricht" den konfessionellen, den bekenntnistreuen Religionsunterricht ab. — Bei Begründung dieser Forderung lebt man entweder in einem verhängnisvollen Irrtum, oder man bedient sich des falschen Spiels. Wie man die Konfessionsschule oft als eine Pflegestätte religiöser Unduldsamkeit und nationaler Zerrissenheit verdächtigt, so behauptet man auch fälschlich, daß der dogmatische, bekenntnistreue Religionsunterricht ganz und gar unkindlich sei und den obersten didaktischen Grundsätzen widerstreite, da er zu abstrakt sei. Daß man bekenntnismäßigen Unterricht erteilen kann, ohne auch nur eine einzige Katechismusfrage zu verwerten, ohne auch nur ein einziges Mal den geschichtlichen Boden zu verlassen, scheint man nicht zu wissen oder zu verschweigen. — Aber der allgemeine Religionsunterricht wird aus andern Gründen warm empfohlen. Die Kinder sollen nicht von vornherein in eine bestimmte religiöse Richtung hineingedrängt, es soll ihnen keine bestimmte Religion oder ein bestimmtes Bekenntnis aufgenötigt werden. Man möchte auf diesem Gebiete jedem Menschen die völlig freie Entscheidung wahren und jeglichen Zwang von außen vermeiden. Solange das Kind noch nicht mit vollem Bewußtsein wählen kann, soll es auch nicht vor die Wahl gestellt sein.

Nun, auch hier wird einmal wieder mit dem Begriff „Freiheit" schlimmer Mißbrauch getrieben. Wie oft muß doch das unerfahrene, unmündige Kind sich einem heilsamen Zwange fügen! Wird es nicht vielfach gegen seine Neigung gezwungen, z. B. in die Schule zu gehen, vieles zu tun und vieles zu lassen. Wird ihm für seine leibliche Entwickelung freie Wahl gelassen unter den verschiedensten Speisen und Getränken? Und nimmt es alle elterliche Zuwendung mit Bewußtsein als Wohltaten hin? Wollten die Eltern bis zu diesem Stadium mit ihrer Fürsorge

warten, müßten die Kleinen darüber zugrunde gehen. Der Säugling läßt sich gern die uneingeschränkte Behandlung aufopfernder Mutterliebe gefallen, auch wenn er noch kein Verständnis für sie hat, und weiß hernach von keinem lästigen Zwange zu reden. — Was entscheidet aber bei den Eltern hinsichtlich ihrer Maßnahmen, die dem kindlichen Wünschen und Begehren so oft entgegen sind? Es ist die Überzeugung, die Gewißheit, dem Kinde das Beste, das Heilsamste zu geben. Ist doch für die Kinder eben das Beste gerade gut genug. Dies gilt auch und zwar vornehmlich für das, was wir den Kleinen im Religionsunterricht bieten sollen. Wer einen allgemeinen oder einen konfessionslosen Religionsunterricht seinen Schülern erteilen will, der ist selbst noch nicht zu einer klaren Konfession gekommen, dem fehlt selbst noch die bestimmte religiöse Überzeugung und vor allem die Wahrheitsgewißheit; der fragt selbst noch mit Pilatus: „Was ist Wahrheit?“ Hat aber erst der Lehrer für seine Person entschieden, hat er für sein religiöses Leben ein Stück Eigenland in heißem Bemühen erworben, dann wird es ihm nicht mehr in den Sinn kommen, die Schüler auf Umwegen durch Irrtum zur Wahrheit zu führen. Wem es unerschütterlich fest steht: „Es ist in keinem andern Heil . . .“ der wird auf dem geradesten Wege seine Kinder zu dieser Überzeugung zu führen suchen. Der Vorwurf, dann dogmatisch zu verfahren, braucht ihn nicht zu kränken, da der kirchliche Liberalismus verschiedenster Schattierung, selbst der Monismus, Dogmen hat. Auch hat er nicht nötig, sich eines verwerflichen Zwangsverfahrens anzuklagen, da dem in einer konfessionell christlichen Familie lebenden, in eine Konfessionskirche eingepflanzten Kinde der bekenntnisgemäße Unterricht schon nach den Gesetzen der Apperzeption natürlicher ist, als die Unterweisung, die es in fremde Zonen hineinversetzt. Die letzte Art tut Christenkindern Zwang an. Es geht nun einmal nicht an, die Kleinen in der Kirche nach rechts und in der Schule nach links zu zerren. Dieser Wirrwarr würde allerdings das Kind hernach vor die eigene, freie Wahl stellen. Ob es dann aber nur zwischen dem „Entweder-Oder“ wählen würde, ist nicht ausgemacht. Es gibt noch eine dritte Möglichkeit, wenn nicht gar Wahrscheinlichkeit: es verzichtet auf beide und bekennt sich zu keiner Religion und zwar — „aus Religion.“ Der allgemeine, bekenntnisfreie Religionsunterricht ist nur ein toter Wegweiser am Lebenswege, der bekenntnisgemäße ein treuer Führer, der den jungen Menschen an die Hand nimmt und ihn persönlich ans Ziel bringt.

Die Forderung des bekenntnistreuen Unterrichts schließt für die Schule jedoch nicht die Pflicht ein, das ganze Bekenntnis der Kirche zu behandeln, vielmehr steht ihr das unantastbare Recht zu, aus demselben nach Maßgabe des kindlichen Verständnisses auszuwählen und jedem kirchlicherseits ge-

forderten Zuviel mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln entgegenzutreten.

Aber wie dann, wenn der persönliche Bekenntnisstand des Lehrers mit dem Kirchenbekenntnis in Kollision gerät, wenn das Gewissen der Amtspflicht widerstrebt? Wir erwarten doch von dem Lehrer in erster Linie Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit, erwarten, daß das, was er lehrt, auch seine persönliche Überzeugung ist. Es muß in solchen Fällen ein Weg gefunden werden, ihn von dem Religionsunterricht zu entbinden; vielleicht übernimmt ihn ein anderer Lehrer des Systems. Erfordert schon der Zeichenunterricht heute eine stärkere Hervorkehrung des sonst bedenklichen Fachlehrersystems, so werden wir auch hier das kleinere Übel dem größeren vorziehen müssen. Nimmermehr aber haben die Lehrer, hat die Schule das Recht, den kirchlichen Bekenntnisstand nach ihrem eigenen zu modifizieren. Auf diese Weise scheinen die Zwickauer Thesen den Konflikt lösen zu wollen. Es heißt nämlich in dem 8. Leitsatze: „Der gesamte Religionsunterricht muß im Einklange stehen mit den gesicherten Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung und dem geläuterten sittlichen Empfinden unserer Zeit.“

Dieser Satz setzt voraus, daß die Änderung des Bekenntnisses auf Grund neu erkannter oder in neuem Licht begriffener Schriftwahrheiten grundsätzlich nicht ausgeschlossen werden kann und darf. Auch wir teilen diese Voraussetzung. Schon gleich bei Beginn der Reformation betonte man, „daß die Symbole doch nur vereinzelte Strahlen der Sonne der Schrift seien, als Zeugnisse davon, wie zu einer bestimmten Zeit das Wort Gottes von der Kirche verstanden und ausgelegt worden sei. In diesem Sinne spricht sich die Vorrede der Augustana aus, so auch die Konkordienformel, daß alle Lehrsätze der Kirche an der Schrift als dem Wettstein zu prüfen und nach ihr zu erklären seien; auch wollte Luther in seiner Vorrede zum sächsischen Visitationsbuche von 1538 nicht „strenge Gebote mit den Bekenntnissen gegeben wissen, um nicht neue päpstliche Dekretales aufzuwerfen,“ sondern bloß „eine Historie, ein Zeugnis und Bekenntnis des Glaubens.“ Darum wollte man sie auch immer wieder an der Schrift verbessert wissen. Melanchthon hat wiederholt die bessernde Hand an die Augustana durch durchgreifende Revision derselben gelegt; Luther hat seine Schmalkaldischen Artikel zweimal verändert herausgegeben. Und die evangelischen Stände zu Schmalkalden gaben ihren Theologen auf dem Konvent zu Schmalkalden den Auftrag, die Konfession noch einmal mit Fleiß durchzusehen und, was nicht schriftgemäß in ihr sei, zu verändern; sie wollten sich das Recht der freien Verkündigung des göttlichen Wortes durch den Buchstaben der Augsburgischen Konfession nicht

beschränken oder verkümmern lassen. — Diese Freiheit dem Bekenntnis gegenüber gründete sich auf die höhere Autorität der Schrift. Sobald aber diese letztere selbst an Ansehen verlor und heute unter dem Seziermesser der Kritik fast vernichtet wird, wird dem Bekenntnis die lehrnormative Bedeutung abgesprochen. So läuft denn die radikale Richtung der modernen Theologie gleichmäßig Sturm gegen die bindende Geltung der Bibel wie der kirchlichen Symbole. Wie hoch aber die so oft gefeierten Ergebnisse der modernen Theologie gewertet werden müssen, sagt ein so liberaler Theologe wie Schneckenburger, wenn er meint, daß alle Leistungen der neueren Theologie nur den Respekt vor der „Großartigkeit und Tiefe" jener Symbole vermehrt habe. Und Oehler hat recht, in seiner Symbolik darauf hinzuweisen, „welche Achtung wir doch vor dem Ernste haben müssen, der sich in jenem Ringen um die immer vollere Ausprägung der christlichen Wahrheit offenbart, und daß die Bekenntnisse, wenn auch teilweise von einzelnen Theologen abgefaßt, doch nicht als Darlegungen der theologischen Systeme einzelner Männer zu betrachten sind, sondern als Produkte des Zusammenwirkens der bedeutendsten theologischen Kräfte jener Zeit und Resultate eines in ihnen zum Abschluß gekommenen kirchlich theologischen Entwickelungsprozesses." Und diese Riesenarbeit sollte in ihrer grundlegenden und die Kirche weitertragenden Bedeutung den Fündlein einer radikalen, zum Teil blutjungen und in keiner Weise noch bewährten Theologie oder gar einer weit von aller Theologie abliegenden, profanen Wissenschaft zu Liebe einfach für null und nichtig erklärt oder in ein Antiquitäten-Museum verwiesen werden?[1]) Ein religiöses Bekenntnis läßt sich nicht so schnell abtun und durch ein neues ersetzen. Ein kirchliches Bekenntnis wird überhaupt nicht gemacht als eine äußere Vorschrift für den Glauben, sondern es wird innerlich erlebt, es erwächst von innen und geht hervor aus dem Glauben des Bekenners. Der Glaube ist das Primäre und nicht die Konfession. Diese ist der Niederschlag einer langen Epoche der kirchlichen Entwickelung, ein natürliches Produkt der Kirchengeschichte; das Bekenntnis ist ein ehrwürdiges Stück Glaubensgeschichte, hervorgewachsen wie das Volkslied aus den Freuden und Leiden der empfindenden Volksseele, aus den Glaubenserfahrungen und Kämpfen der Kirche. Darum genügen denn auch die angeblich „gesicherten Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung" allein noch nicht, den Bekenntnisstand der Kirche zu modifizieren, sie dürfen sich nicht als Glaubensnorm gerieren, sondern haben abzuwarten, ob sie von der Volksseele als Wahrheit emp-

[1]) Siehe: Kirchlich-Positiv. Flugschriften zum Verständnis und zur Förderung kirchlicher Arbeit in der Gegenwart. Heft 2.

funden, als Wahrheit erlebt, erfahren und dann als adäquater Ausdruck der Glaubensüberzeugung anerkannt werden. Ein so gewonnenes, nicht von außen aufgestelltes Bekenntnis bewährt denn auch die jedem Bekenntnis innewohnende gemeinschaftbildende Kraft. Mit demselben ersteht neben oder an Stelle der alten Kirche eine neue, die dann auch den Beruf hat, in ihrem Sinne zu missionieren und ihren Gliedern einen bekenntnisgemäßen Religionsunterricht zu sichern — auch in der Schule. Nicht diese, sondern allein die Kirche hat über die Bekenntnisfrage zu entscheiden, und ob die „gesicherten" Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung für den Religionsunterricht verwertet werden sollen, darüber zu befinden steht einzig und allein der Kirche zu. Das Statut der Bonner theologischen Fakultät vom 18. Oktober 1834 sagt: „Die Fakultät bekennt sich zu der unierten evangelischen Kirche und ist verpflichtet, ihre Lehre mit den Grundsätzen dieser Kirche, wie sie in deren anerkannten Bekenntnisschriften übereinstimmend und schriftgemäß aufgestellt sind, in Einklang zu bringen." Wenn man aber am Sitze der weitgehendsten Lehrfreiheit solche Gebundenheit an das kirchliche Bekenntnis anerkennt, wie kann sich dann die Schule einer solchen Verpflichtung entziehen.[1]) Es bleibt dabei: wenn das kirchliche Leben nicht der Tyrannei der Tagesmeinung und Tagespresse ausgeliefert, die Kirche nicht ein Sprechsaal für alle möglichen religiösen Parteien werden soll, dann gilt es, bei aller Wertschätzung und Verwertung der Ergebnisse einer aufrichtigen, ehrlichen Forschung die alte Fahne nicht leichtfertig zu verlassen und der Väter Bekenntnis als ein treues, heiliges Vermächtnis vor jedem unberechtigten Angriff zu verteidigen.

Die „Zwickauer Thesen" wollen den Religionsunterricht aber nicht nur „mit den gesicherten Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung" sondern auch „mit dem geläuterten sittlichen Empfinden unserer Zeit in Einklang bringen." — Wir wollen uns hier nicht auf eine Analyse und Wertung des sittlichen Empfindens unserer Zeit einlassen, sondern nur fragen: Hat unsere Zeit mit ihrer „Umwertung aller Werte," ihrer Proklamierung des „Herren- und Übermenschen," mit ihrem „Willen zur Macht", mit ihrer Forderung des persönlichen „Sichauslebens" nicht allen Grund, ihr sittliches Empfinden zu läutern durch die christliche Ethik des Sichselbstverleugnens und strenger Selbstzucht? Die heutige Moral ist durchaus nicht fortschrittlich, wie ja auch die moderne Theologie nicht fortschrittlich ist. Das Herrenmenschentum wurde schon am Anfang der Menschheitsgeschichte vom „Vater der Lüge" mit seinem: „Ihr werdet sein

[1]) Sollten sich die Professoren der Theologie über die Forderungen dieses Statuts ungeniert hinwegsetzen, so verletzen sie gröblich ihre Pflicht. Pflichtverletzung ist aber für niemanden, auch nicht für den Religionslehrer in der Volksschule, vorbildlich.

wie Gott" empfohlen; und von einer Umwertung der sittlichen Werte weiß schon Jesaias 5, 20 zu berichten: „Wehe denen, die Böses gut und Gutes böse heißen, die aus Finsternis Licht und aus Licht Finsternis machen, die aus Sauer Süß und aus Süß Sauer machen." Fortschrittlich ist heute nur die Feindschaft und der Angriff des Unglaubens auf das Christentum. Richtete dieser bis vor kurzem seinen Kampf nur gegen die christliche Glaubenslehre, wobei man doch die christliche Sittenlehre anerkannte, so bekämpft man jetzt auch diese. Anders konnte es ja auch nicht kommen, die Sittenlehre steht und fällt mit der Glaubenslehre. Und wir möchten glauben, daß auf dem Felde der Sittenlehre die Entscheidungsschlacht zwischen Glauben und Unglauben ausgefochten und entschieden werden wird. Wenn das Volk vor seinem sittlichen Bankrott stehen wird — und wer möchte angesichts der Zeitverhältnisse nicht befürchten, daß dies schon bald der Fall sei — dann wird es nach soliden Stützen der Moral suchen und sie finden in der christlichen Glaubenslehre; auch in dieser Hinsicht werden dem Volke die Augen erst aufgehen, wenn sie ihm übergehen. Die Schule hat darum die Pflicht, an der alten bewährten Sittenlehre festzuhalten und einen Damm zu bilden gegen das „geläuterte sittliche Empfinden unserer Zeit." — Aus alle dem aber geht hervor, daß die Zwickauer Thesen die Kirche nötigen, heute mehr denn je ihre bisherigen Rechte der Mitbestimmung und Beaufsichtigung des schulischen Religionsunterrichts zu wahren.

Ein zweiter Rechtsanspruch der Kirche an die Schule braucht hier nur angedeutet zu werden; da er von uns schon längst anerkannt und oft mit durchschlagenden Gründen und Entschiedenheit verfochten worden ist. Er betrifft die Forderung, daß die Kirche in den Korporationen sämtlicher Schulverwaltungsinstanzen angemessen vertreten sein soll neben den übrigen Schulinteressenten: Staat, Kommunen, Familie und Schule. — —

Nachdem bisher die Rechte der Kirche hinsichtlich der Schule klargelegt worden sind, fragen wir jetzt nach ihren Pflichten. Dabei wird sich ergeben, daß die Pflichten der Kirche mit den Rechten der Schule zusammenfallen, so daß die Schule zu ihren Rechten kommt, wenn die Kirche ihre Pflichten erfüllt. — Nur auf zwei derselben wollen wir ganz kurz eingehen.

Oberste Pflicht der Kirche im vorliegenden Rechtsstreite ist, alle die bisherigen Rechte willig preiszugeben, die nicht naturgemäß aus ihrem **Beruf** sich ergeben, mögen diese auch auf eine jahrhundertelange Tradition sich stützen. Das historische Recht kann ja

auch zu einem historischen Unrecht werden. Für ein solches halten wir die **geistliche Ortsschulaufsicht.**

Kann die Lokalschulaufsicht nicht überhaupt, wie wir wünschen, fallen, dann sollte sie wenigstens als „geistliche" abgetan werden. Oder haben die meisten Funktionen des Lokalschulinspektors irgend einen Zusammenhang mit dem kirchlichen Beruf? Ob die Pensenverteilung nach anerkannten didaktischen Grundsätzen angefertigt, ob der Lektionsplan einwandfrei, ob der Unterricht methodisch korrekt ist, ob die zur Entlassung kommenden Kinder die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten aufweisen, ob die Tagestemperatur den Ausfall des Nachmittagsunterrichts heischt, ob Anträge auf längere Befreiung des Schulkindes vom Unterricht begründet sind, bedarf dies alles und noch vieles andere der Entscheidung vom Standpunkt des kirchlichen oder gar religiösen Interesses? Erleidet die Kirche auch nur die geringste Einbuße an Einfluß und Ansehen, wenn die Ortspfarrer die diesbezüglichen Geschäfte abgeben? Und wer von ihnen wollte zu behaupten wagen, angesichts der bedeutsamen Wandlungen und fortgeschrittenen Entwicklung der Methodik aller Fächer und der vielseitigen und gründlichen Forschungen auf allen Gebieten einer wissenschaftlichen Pädagogik bei den Revisionen seiner Aufgabe gewachsen zu sein? Die Schulaufsicht verlangt Schulmänner; die technische Schulaufsicht muß eine fachmännische sein und zwar in allen Instanzen. Es ist nicht zu verwundern, daß die bisherige Art der Ortsschulaufsicht die Quelle wurde vieler Unzuträglichkeiten zwischen Ständen und Personen, die zwecks gesegneter Wirksamkeit aufeinander angewiesen sind, zwischen Kirche und Schule, zwischen Geistlichen und Lehrern. Letztere müssen es kränkend nicht nur als eine persönliche Zurücksetzung und Geringschätzung, sondern auch als eine schmerzliche Verletzung ihrer Standesrechte empfinden, wenn ihre Tätigkeit — was auf keinem andern Gebiet eine Parallele findet — der maßgebenden Beurteilung eines Nichtsachverständigen unterliegt. Eine derartige Behandlung verbittert und lähmt die Arbeitsfreudigkeit. Und es ist keinen Augenblick zweifelhaft, daß aus dieser Verstimmung heraus die Abneigung eines großen Teiles der deutschen Lehrerschaft gegen Geistliche und Kirche erwuchs, und daß umgekehrt bei freiwilligem Verzicht der Kirche auf die Schulaufsicht viele Lehrer den Weg zum Pfarrhaus und zur Kirche zurückfinden werden. Damit wäre dann auch in wirksamster Weise um die Schule ein Damm gebaut gegen den unkirchlichen Zeitgeist. Denn der Geist der Schule ist nicht an Dekrete sondern an Personen gebunden. So würde also die Kirche bei Preisgabe ihrer Aufsichtsbefugnisse nur in ihrem eigensten Interesse handeln. — Geht sie dann noch einen Schritt weiter, erfüllt sie dann noch eine andere kirchliche Pflicht und gewährt sie damit

der Schule noch ein zweites angemessenes Recht, so wird das Verhältnis zwischen ihr und der Schule nur ein noch innigeres und freundschaftlicheres werden. Wir meinen **die Eingliederung des Lehrerstandes in die Kirche.**

Schon im Jahre 1849 beantragten evangelische Volksschullehrer bei der VI. rheinischen Provinzialsynode „eine ihrer Pflicht gemäße, berechtigte Stellung, eine allgemeine, rechtlich festgestellte, nicht bloß zufällige Vertretung der Schule in der Kirche." Sie fühlten sich mit einem bedeutenden Teil ihrer Arbeit im Dienste der Kirche stehend, ja geradezu als „Beamte, als Organe der Kirche" tätig. Hatte die Kirche bislang den Lehrern nur Leistungen auferlegt, so forderten die Lehrer nun die den Pflichten entsprechenden Rechte. Dementsprechend erkannte denn auch die Provinzialsynode im Prinzip an, „daß es angemessen sei, diejenigen, welche durch Lehre und Unterricht zu der Kirche in Beziehung stehen, zu der Beratung ihrer Angelegenheiten in geeigneter Weise und geeignetem Maße zuzuziehen." Interessant und lehrreich ist, was Landfermann damals als Referent der fünften Kommission, die sich mit einem diesbezüglichen Antrage der Kreissynode Mörs beschäftigt hatte, zu dieser Frage sagte.[1]) Unter anderm erklärte er: „Nicht der Umstand, daß alle Angehörigen der Schule Glieder der Kirche sind, sondern der, daß die Schule christlich zu erziehen, christlichen Religionsunterricht zu erteilen hat, macht sie zu einem eigentümlichen und hochwichtigen Gliede des kirchlichen Organismus und die, welche in ihr arbeiten, die Lehrer, zu Organen, Dienern, Beamten des kirchlichen Lebens. — Wenn die Kirche dies anerkennt, wird sie zugleich wesentlich in ihrem eigenen Interesse handeln, eine Pflicht gegen sich selbst erfüllen. Denn solange sich die Kirche mit ihrem Nachwuchs fürsorgend befaßt, wird sie des Beirats der Männer, welche für ihre Zwecke an der Jugend arbeiten, nie ohne Nachteil entbehren; der Beirat von Männern, welche bloß mit der Aufsicht über die Schule betraut sind, nicht aber unmittelbar in deren Leben stehen, nicht deren eigentliche Arbeit tragen, wird ihr jenen nie ganz ersetzen können. Und ebenso wird sie nie ohne Nachteil darauf verzichten können, die von ihren Versammlungen und Beratungen ausgehende christliche und kirchliche Anregung durch Vertretung des Lehrerstandes in ihrer Mitte unmittelbar auf diesen wichtigen Teil ihrer Glieder und Diener ausströmen zu sehen." Landfermann bezog sich dabei auf ein Wort des Oberkonsistorialrats Prof. Nitzsch, das dieser auf der Generalsynode aussprach: „Die Zeit ist gekommen, wo der Schullehrerstand in den Organismus der Kirche eingeordnet werden muß, und es ist nicht abzusehen, warum dasjenige bei den niederen Stufen des Lehramts unterlassen werden soll, was der der Ge-

[1]) Siehe „Gesammelte Schriften" von Zahn S. 185 ff.

neralsynode vorliegende Verfassungsentwurf selbst für die höheren Stufen desselben bereits angeordnet hat." Auch Prof. Lange in Zürich erklärte schon damals: Es ist unstatthaft, innerhalb eines organischen Gesellschaftslebens eine große oder vielverzweigte, entwickelte Kraft spielen, ja amtlich wirken zu lassen, ohne daß man diese Kraft ganz bestimmt für diese Wirksamkeit in Pflicht nimmt, bestellt, anerkennt, ehrt und honoriert. Und so ist es denn durchaus unstatthaft, daß man die Lehrer eines Staates, die als freie Meister ihrer Kunst wirken, in allen Schulen des Staates den Religionsunterricht besorgen, d. h. tief im Organismus der Kirche, in ihrem Zentrum, amtlich wirken läßt, ohne sie vorab für die Kirche in Dienst und Pflicht zu nehmen und nach dieser Verpflichtung zu ehren und zu belohnen.

Auch über die Art der Einordnung der Schule in den Organismus der Kirche machte die betreffende Kommission beherzigenswerte Vorschläge, wie folgende kurze Bemerkungen des vorgelegten Entwurfs dartun. — „In jedes Presbyterium einer Pfarrgemeinde tritt wenigstens einer der Elementarlehrer der Gemeinde ein." — „In einer Pfarrgemeinde, welche eine größere Zahl befähigter Lehrer besitzt, bleibt es einem Beschluß des Presbyteriums überlassen, ob mehr als ein Lehrer im Presbyterium sitzen soll." — „In jeder Kreissynode sitzen wenigsten zwei Elementarlehrer mit vollem Stimmrecht, welche, sowie zwei Stellvertreter, in jeder Kreissynodalversammlung für die nächstfolgende Kreissynode aus der Mitte der in den Ortspresbyterien sitzenden Lehrer gewählt werden. Es bleibt dem Beschluß der Kreissynode überlassen, die Zahl der in dieselbe einzuberufenden Lehrer bis auf vier zu vermehren." — „In der Provinzialsynode sitzen mit vollem Stimmrecht mindestens drei Elementarlehrer." — Daß das Gutachten der Kommission auch Vorschläge für eine entsprechende Eingliederung der höheren Lehranstalten machte, soll nicht unerwähnt bleiben.

Zur Verwirklichung sind die damaligen Wünsche und Vorschläge bis jetzt noch nicht gekommen. Sie wanderten zur Begutachtung an die einzelnen Kreissynoden und scheinen sich dort verloren zu haben. Trösten wir uns jedoch mit Zahns prophetischem Ausblick und Ausspruch: „Gewiß, wenn die Kirche es wird anzugreifen wissen, so hat sie in dem eigentlichen Lehrerstande eine kräftige Stütze, die schönste Gelegenheit, sich mannigfaltige Organe für neue Tätigkeiten zu bilden. Wir aber, die wir durch Gottes Gnade in die Volksschule gestellt sind, wollen uns freuen, daß auch in diesem Stücke die Morgenröte besserer Tage sich zeigt. Werfen wir das Vertrauen nicht weg. Die Zeit wird kommen, wo auch die Schule samt deren Lehrern anders in unserm christlichen Gemeinwesen wird gestellt sein, als es bisher durch Verschuldung von rechts und links geschehen konnte.

Treue Diener der Kirche fühlen das; aber ehe neue Gestaltungen kommen, gibt's Geburtswehen, und lange tragen in der Regel die einzelnen den Samen zu künftiger herrlicher Saat verborgen mit sich herum bis zur Stunde, die Gott seiner Macht vorbehalten hat, und wo dann auch die Gesamtheit freudig fördert, was lange verhüllt war." — An der Kirche ist es, diese Hoffnung nicht zuschanden werden zu lassen. Sie hat lange Zeit gehabt, den Weg der Pflicht zu suchen; wo aber ein entschiedener Wille ist, da ist auch ein Weg. Wie volkstümlich die in Rede stehende Pflichtversäumnis der Kirche und die mit ihr zusammenhängende Entrechtung der Schule ist, fanden wir deutlich illustriert, als vor kurzem ein Rektor zur Wahl in das Presbyterium vorgeschlagen wurde und ein uns benachbarter einflußreicher Repräsentant seinem Nebenmann sagte: Nein; Lehrer sind bisher niemals ins Presbyterium gewählt worden. Der Kaufmann, der Handwerker scheint eben mehr Interesse und Verständnis für die Bedürfnisse der Kirche und die Pflege kirchlichen Lebens zu haben, als der Lehrer. — —

Nur auf zwei naheliegende Pflichten der Kirche und zwei lange vorenthaltene Rechte der Schule lenkten wir unsern Blick. Werden erstere erfüllt und damit letztere gewährt, dann wird der Gottesfriede zwischen Kirche und Schule zustande kommen. Wird der Rechtsstreit ehrlich ausgefochten unter der Devise: „Jedem das Seine," dann werden die beiden Parteien sich schnell verbunden fühlen auch durch das Band gegenseitiger Wertschätzung und treuer Kameradschaftlichkeit, dann wird ein höheres Gesetz, das Gesetz der Liebe, ihr beiderseitiges Verhalten bestimmen; dann werden sie Schulter an Schulter stehen in der Arbeit nicht nur auf dem eng begrenzten Gebiet der Jugenderziehung, sondern auch auf dem weiten Felde der Volksbildung. Wer kann in Kürze die vielen gemeinsamen Aufgaben auch nur nennen? Erinnert sei nur an die Bekämpfung der Schundliteratur und Unsittlichkeit, an die Besserung des Familienlebens. Wahrlich, Kirche und Schule haben nicht Zeit, sich zu streiten und in engherziger, selbstberechnender Weise wie jener Priester und Levit an dem unter die Mörder gefallenen Volke, das aus tausend Wunden blutet, vorüberzugehen. Als barmherzige Samariter sollen sie vielmehr in gegenseitiger Handreichung dem übel zugerichteten Volkskörper wieder aufhelfen. In gemeinsamer Arbeit werden sich dann beide immer mehr verstehen und gegenseitig würdigen lernen. Darum möchten wir in herzandringender Weise Kirche und Schule mahnen: „Seid einig, einig, einig!"

Vom Kinderglauben.

Vom Herausgeber.

II.

Beim Nachdenken über das Kapitel vom Kinderglauben kam ich auf eine Reihe von Fragen, die im Lauf des ersten Teiles dieser Arbeit nicht eingehender behandelt werden konnten; ich füge einige derselben hier als zweiten Teil an; die Reihe hätte sich leicht noch verlängern lassen. Ich konnte aber auch hier nicht beabsichtigen, im einzelnen etwas Abgeschlossenes zu bieten.[1])

1. **Religion als Sache des Gemüts.** Weil der Glaube nicht im Kopfe, sondern im Herzen seinen Ankergrund hat, so hat die Grundlegung alles religiösen Lebens im Hause zu geschehen. Im Schoße des christlichen Familienlebens muß die zarte Pflanze ihre erste Nahrung, Licht und Wärme empfangen; hier muß sie sich zuerst entfalten und Wurzeln treiben. Was die rechte Mutter kann, kann selbst der beste Lehrer nicht. Wie fremdartig uns auch so manches in Pestalozzis Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" berühren mag, wie unfruchtbar diese weitschichtigen Untersuchungen über Form, Zahl und Sprache auch vielfach sein mögen, darin sehen wir doch den genialen Scharfblick des begnadeten Erziehers, daß er die „Kunst der Erziehung von dem Heiligtum der Wohnstube ausgehen" lassen, daß er „die Religiosität von dieser zarten Seite unsrer Menschlichkeit wieder mehr beleben" will. Von dem Wesen seiner Lehrart sagt er: „Es geht ganz von dem Naturverhältnis aus, das zwischen dem Unmündigen und seiner Mutter statt hat, und ruht wesentlich auf der Kunst, von der Wiege an den Unterricht an dieses Naturverhältnis zu ketten und ihn durch fortlaufende Kunst auf eine Gemütsstimmung zu bauen, die mit derjenigen, auf welcher unsre Anhänglichkeit an den Urheber unsres Wesens ruht, die gleiche ist."

Damit wird also hervorgehoben, daß die Familie eine einzigartige Aufgabe bezüglich des Inhaltes der ersten religiösen Vorstellungen hat; darauf wurde schon im vorigen Aufsatze (S. 374) hingewiesen. Aber auch das christliche Leben in Andacht, Feier, Gebet

[1]) Konkreten Stoff, d. h. bestimmte Aufzeichnungen über religiöse Erfahrungen des kindlichen Alters fand ich in folgenden Schriften: H. Schreiber: Die religiöse Erziehung des Menschen, Leipzig, Quelle und Meyer. Derselbe: Der Kinderglaube (Aus der Sammlung: Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung), Langensalza, Beyer und Söhne. Karl Röttger: Kind und Gottesidee. Berlin, Moderner pädagogischer und psychologischer Verlag.

und „praktischem Christentum" wird hier am festesten begründet. Was das Kind Mutter und Vater hat tun sehen, was es unter ihrer Anregung und Anleitung zuerst geübt hat, das ist mit Gefühlstönen verbunden, die im späteren Leben immer wieder anklingen.

So ist also der erste Religionsunterricht eine Sache des christlichen Hauses, und zwar, wie mir scheint, insbesondere nach unsrer evangelischen Auffassung. Dem katholischen Hause wird manches durch die Kirche abgenommen; das zeigt uns schon das Gotteshaus selbst. Die katholische Kirche spricht durch ihre Ausstattung mit sinnvollen Bildern gerade zum Kinde, sie rückt durch sie und allerlei Symbolik des Gottesdienstes, also durch ein System mehr äußerlicher Anregungen das Empfinden von vornherein und unmittelbar in die Sphäre des Weihevollen, Heiligen. Wir Evangelische führen unsre Kinder durchweg nicht so früh zu Kirche; im Mittelpunkte unsres Gottesdienstes steht die Predigt, die mit ihrer Schriftauslegung, mit ihrem Gedankenaufbau, als rhetorisches Kunstwerk, dem Kinde nicht so viel zu sagen hat. Dafür hat das Haus eine um so größere Bedeutung bekommen; der Hausvater soll der Priester der Hausgemeinde sein. Wir wollen hier nicht weiter fragen, wie das evangelische Haus dieser Aufgabe nachkommt, ob es diese Verantwortung voll tragen kann. Aber wir wollen uns in diesem Zusammenhange unsrer hohen und schweren Pflichten neu bewußt werden. Herbarts Wort, wonach die Religion den ruhigen Platz in der Tiefe des Gemüts nur einnehmen könne, wenn ihr Grundgedanke zu den ältesten gehöre, wozu die Erinnerung hinaufreiche, enthält unmittelbar einen Appell von das christliche Haus. Wenn er weiter fordert, daß dieser Gedanke vertraut und verschmolzen sein müsse mit allem, was das wechselnde Leben im Mittelpunkt der Persönlichkeit zurücklasse, so gedenken wir dabei vor allem der Erfahrungen des kindlichen Lebens, die zum Gemüt, zum Gefühl gesprochen haben, denn nur diese haben Bestand. Woran sich keine Freude und kein Schmerz, keine Verwunderung, keine Sehnsucht knüpfte, das versinkt im dunkeln Strome des Vergessens.

Hierauf weist uns auch die Forderung hin, die Religion müsse erlebt sein. Zwar ist dieses Wort dadurch etwas verdächtig geworden, daß manche unsrer „Modernen" viel vom Erleben der Religion reden, ohne anzugeben, was denn dabei solle erlebt werden, so daß man annehmen muß, die Religion löse sich für sie in allgemeine Gefühle von Erhabenheit, Ewigkeit, Heiligkeit usw. auf. Nach unsrer Darlegung soll die Religion eine Sache der persönlichen Erfahrung werden, wir sollen im Gemüt davon gedrungen, und die Verwirklichung religiöser Pflichten soll uns eine heilige Gewissenspflicht sein. Das gehört alles zum Erleben.

Dieses Erleben ist eine Voraussetzung alles Religionsunterrichts; ohne sie bleibt er eine unfruchtbare Kopfsache. Mancherlei muß das Kind schon im vorschulpflichtigen Alter erlebt haben, weiteres soll es in der Schule erleben. Das kann aber nur bei rechter Stimmung geschehen, sonst zieht die Seele die Fühler, mit denen sie alles auf seinen Gefühlswert hin abtastet, zurück, und statt der Erlebnisse ziehen die bloßen Vorstellungen wie Schattenbilder vorüber. Wie leicht ist diese Stimmung zerstört durch Schelten und Strafen, wie schwer ist es doch, den Ernst, mit dem auch hier gearbeitet werden soll von Schülern und Lehrern, in den rechten Schranken zu halten der so vielfachen Unzulänglichkeit der Jugend gegenüber!

Ein Evangelium zu verkündigen! das sollte uns beständig als Aufgabe vor Augen stehen; eine Botschaft, die froh macht die Lehrer und die Schüler. Aber da steigen hinter dem freudig gestimmten Lehrer Lehraufgaben, Memorierstoffe usw. auf, denen doch einmal alle, auch die Schwachen, sollen gerecht werden. Da verschwindet die Sonne, kalte Schatten ziehen über die Klasse, die der Freude geöffneten Kelche schließen sich; man „erlebt" nichts mehr, sondern erledigt nur noch ein „Pensum".

Dem durch die Unnatur der Schulkünste noch nicht gebrochenen Kindesgemüt ist es eigen, Religion als Gefühl zu nehmen. Das kann sich leicht steigern ins Körperliche, wohl gar zu Visionen. Legt es der Unterricht nur irgend darauf ab, so ist es auch wohl einem wenig geschickten Lehrer möglich, durch körperliche Schauer die Schüler zu erschüttern. Diese Empfindungen werden fälschlich von Kindern wie von Erwachsenen für religiöse Erregungen gehalten und darnach gewertet. Doch scheint es mir fast, als sei dies Physische für manche Naturen ein notwendiger Durchgang zu Höherem. Jedenfalls hat auch Hey nach seinem Gedicht „Gott ist überall" („Wo wohnt der liebe Gott?") solche Empfindungen für natürlich und richtig gehalten. Und Hey war — trotz aller Verwerfung durch die Modernen — ein feiner Kenner der kindlichen Natur.

Auch ästhetische Gefühle mischen sich häufig ein. So haben wir von Wilh. von Kügelgen, der in den „Jugenderinnerungen eines alten Mannes" soviel wertvolle Beiträge zur Kinderpsychologie gegeben hat, eine Schilderung der Andachtsstunden, die der Verfasser an einem romantischen Fleckchen im Saaletale feierte. Viel Wertvolles findet sich auch in den Erinnerungen Goethes. Nach meinem Dafürhalten haben wir in diesen Erregungen des künstlerischen Empfindens wertvolle Bundesgenossen zu sehen. Die Ausgestaltung der religiösen Feierstunden in Haus, Schule und Kirche muß darauf Rücksicht nehmen. Der Wert, der für das Kind an der besonderen Form hängt, kommt der Sache zugute.

2. **Intellektualismus.** Es gibt Leute, denen alle Religion im Gefühl aufgeht, bei denen die Irreligiosität schon mit dem Denken anfängt. Die Sache ist alt, aber sie wird immer wieder neu. Ein Moderner, Rudolf Pannwitz, sagt (nach seinem Stil müßte man schon sagen: stammert) darüber wie folgt: „Religion ist mir kein Gegenstand. In keinem Sinne. Und sie hat mir auch keinen Gegenstand. In keinem Sinne. Es scheint mir so falsch, etwa zu sagen, die Religion habe Gott zum Gegenstand. Das ist schon unsre scholastische Philosophie. Und wir wähnen, es sei Religion. Das setzt doch einen Gott außerhalb der Religion voraus, der nur durch die Religion zum Gegenstand wird, meinetwegen nur durch die Religion zum Gegenstande werden kann. Meinetwegen sogar nur durch die Religion existieren kann. Und es setzt die Religion wiederum voraus als irgend eine Substanz in uns. . . . Durch den Verlust der religiösen Dogmen ist das Gefühl einer Leere entstanden. Da muß etwas hin. Irgend etwas Festes. Wenn auch lange nicht so Festes. Und das immer wieder mitanzusehen, mit der Sehnsucht, daß einmal wirklich Freiheit komme, ist sehr schmerzlich. Und darum ist es eben nötig, daß solch ein Aufsatz geschrieben und gedruckt wird" („Der Türmer". Septemberheft S. 755 ff.). Diese Phantasien, die wohl beim Übergang aus dem Schlafen zum Wachen entstanden sind, mußten gewiß nicht gedruckt werden, aber sie zeigen uns doch wie an einem Schulbeispiel, daß der Bloßgefühlige schließlich einer wahren Paralyse des Denkens verfällt.

Die Religion als solche hat unbedingt einen Gegenstand, das ist Gott in seinem Verhältnis zur Welt, insbesondere zu uns Menschen; die christliche Religion, mit der wir uns hier beschäftigen, hat zur Voraussetzung eine Reihe geschichtlicher Tatsachen. Die Bibel belehrt uns in anschaulicher und überzeugender Weise, was die Religion den Menschen war, die sie hatten, und was denen fehlte, die ihrem eigenen Denken und Fühlen und Phantasieren sich hingaben. Es gibt für den Religionsunterricht eine Anzahl von Vorstellungen, Tatsachen, die für sie wesentlich sind, und eine Menge von Geschichten, die für unsern Glauben zwar nicht wesentlich, aber höchst wichtig sind.

Über das in der Bibel als geschichtlich Gegebene und unsere eigenen Erfahrungen machen wir uns notwendigerweise Gedanken, das Verhältnis der verschiedenen Elemente zueinander wird bestimmt; eine systematische Ordnung der Begriffe wird angestrebt, die Spekulation leuchtet mit ihrer Fackel in dem System umher. — Das kann alles gar nicht anders sein, das liegt in der Natur der Dinge, in der Natur des menschlichen Geistes vor allem.

Aber eins darf dabei nicht übersehen werden: Der Wert aller dieser Vorstellungen, Begriffe, Verhältnisse liegt nicht in ihrer logischen Richtigkeit, Klarheit, Vollständigkeit; sondern überall ist die Frage: Was trägt das aus für meinen Frieden, für mein Glück in Zeit und Ewigkeit. Wie sehr wir auch auf der Hut sein müssen — besonders in der Ethik — vor kurzsichtigem Utilitarismus und diesseitigem Eudämonismus, so wenig kann man es doch übersehen, daß alle Wertung der Dinge hängt an jener gefühlsmäßigen Beziehung auf uns selbst.

Wenn also einerseits die Glaubenstatsachen der Religion verstandesmäßig aufgenommen und verarbeitet werden müssen, so würde dies doch nur zu einem toten Intellektualismus führen, wenn man nicht jedesmal fragte: Was bedeutet das für mich? wenn man nicht auch die Kinder zu einer solchen Frage anleitete? Nun ist aber zu beachten, daß Denken, Fühlen und Wollen nicht bloß sich gegenseitig fördern, ja bedingen, sondern daß das eine auch das andere beeinträchtigen und hemmen kann. Es besteht nun einmal eine gewisse Enge des Geistes, die es nicht zuläßt, daß ohne Schaden für die Persönlichkeit eine Funktion unbegrenzt sich ausdehne. Deshalb ist im Unterricht eine dem kindlichen Geiste entsprechende Abmessung des Begrifflichen und Verstandesmäßigen geboten, damit Freiheit und Kraft bleibe für gefühlsmäßige Ausgestaltung und Betrachtung. — Bei Erklärungen zu religiösen Stoffen wird leider vielmehr gefragt darnach, was mit Rücksicht auf den Gegenstand, als was mit Rücksicht auf das kindliche Bedürfnis notwendig sei. Daher dieses Übermaß von Erklärungen über Dinge, die in den Kindern gar keine Fragen ausgelöst hatten.

Und nun das Auswendiglernen! Wir wollen hier nicht der wichtigen Frage nachgehen, warum im Religionsunterricht so vieles auswendig gelernt werden müsse, wo die Grenzen liegen müßten. Wir wollen bloß darauf hinweisen, wieviel Überdruß, ja Ekel sich gerade an die religiösen Memorierstoffe hängt, und daß dieser Ekel der stärkste Bundesgenosse aller Religionsfeindschaft ist.

Es ist eine ganz falsche Wertung der Dinge, wenn man meint, sachlich klare und logisch durchgebildete Anschauungen seien die Hauptsache — so wichtig und notwendig sie auch sind —; das religiöse Leben und Interesse hängt vielmehr an der Freude über dem einzelnen, an dem, was an diesen Stoffen erlebt worden ist.

3. **Der Katechismus.** Der Intellektualismus, wie wir ihn soeben gekennzeichnet haben, tritt am stärksten hervor im Katechismusunterricht; der Widerwille gegen den Religionsunterricht und gegen die Religion kommt hier am stärksten zum Ausdruck. Solche, die sich über ihren Gegensatz zur Kirche äußern, erklären sich dabei gewöhnlich auch über die Rückständigkeit

und Torheit des Religionsunterrichts, aber fast immer nehmen diese Äußerungen die Färbung des Abscheus und bitteren Hohnes an, wenn es sich um den Katechismusunterricht handelt.

In unserm Kreise ist ja wohl kein Zweifel darüber, daß hier viel gefehlt worden ist und noch wird, auch wenn wir nicht denen beistimmen können, die ihn als unzeitgemäß und unpädagogisch ganz aus dem Unterricht der Schule verbannen möchten. Wer den Ausführungen über den Intellektualismus zugestimmt hat, der weiß auch, daß die dort aufgezeigten Gefahren besonders beim Katechismusunterricht vorliegen. Manche Erklärer scheinen es für nötig zu halten, über die Begründung und den Zusammenhang der Glaubenssätze soviel zusagen, wie sie nur eben noch selber wissen, nicht aber sich zu fragen: Was möchte wohl das Kind darüber wissen? Die Geschichte des Katechismus zeigt ja diese Tendenz eines Erklärens ad infinitum: die Glaubenslehren werden zuerst von großen Kirchenmännern erklärt, zu diesen Erklärungen schreiben kleinere Männer wieder neue Erklärungen, die mancherorts sogar memoriert werden, und im Unterricht wird das alles nochmals erklärt. Sollten die Gegenstände wirklich so schwer sein, wie es darnach den Anschein hat, so möchte man wohl urteilen, sie gehörten gar nicht in den Unterricht von Kindern hinein.

Der Katechismus als Lehrsystem bringt also leicht in Gefahr, das Verstandesmäßige in den Vordergrund zu rücken und dem Gemüt, das hier den ersten Anspruch hat, sein Recht zu verkümmern. Aber der Überdruß und die Feindschaft gegen ihn hängt vielmehr an einem andern Punkt: er muß auch auswendig gelernt werden. Wir hören ja immer aufs neue die Verdammungsurteile gegen die Dogmen; aber ich bin überzeugt, man würde sie nicht halb so abscheulich, mittelalterlich rückständig finden, wenn das Memorieren nicht wäre. Tatsächlich ist dieses ja auch für die Schüler, die ein schlechtes Gedächtnis haben, eine Marter. Der Erfolg spricht auch unbedingt *gegen* die bisherige Weise, denn wir haben nicht bloß die Geringschätzung und den Widerwillen gegen Religion und Kirche mit auf seine Rechnung zu setzen, sondern er erreicht noch nicht einmal seinen nächsten Zweck. Das Volk — mit Einschluß der Gebildeten — erweist sich trotz aller Bemühungen in Schule und Kirche über die kirchlichen Glaubenssätze nur sehr mangelhaft unterrichtet. — Es müßten einmal diejenigen, die an diesen Dingen nichts Bedenkliches finden, dazu verurteilt werden, einem mäßigen begabten Schüler beim Katechismuslernen zuzuhören, ich glaube, das würde manchen kurieren.

Unter den vielen Äußerungen über den Katechismus sind mir zwei aufgefallen, die für ihn eintreten, es sind dies der schon erwähnte von Kügelgen und Hebbel. Der erstere äußert sich über den Religionsunterricht,

wie er ihn erhalten hat, in einer höchst bemerkenswerten Weise. Der eigentliche Unterricht begann für den Knaben erst im elften Lebensjahr. Die Mutter, „die in ihrer Kindheit mit abstraktem Religionsunterrichte schrecklich gelangweilt" worden war und die Kinder „vor gleicher Belästigung bewahren" wollte, redete in Feierstunden in erhebender Erbauung von den göttlichen Dingen. Der erste Religionslehrer war ein Rationalist, der lediglich aufs Gefühl wirkte. Aber es ist doch sehr zu beachten, daß v. K. diesen Unterricht in angenehmster Erinnerung hat, schrieb doch der Knabe aus eigenem Antrieb zu Hause die gemütvollen Ausführungen des Lehrers nieder, um sich daran noch einmal zu erbauen.

Eine ganz andere Weise lernte er dann bei dem Pastor Samuel Roller kennen, einem Original von lutherscher Art und kernhafter Frömmigkeit. Er schildert, wie er hier die Gebote mit den lutherschen Erklärungen der Reihe nach auswendig lernen mußte. „Auf den Grund des Katechismus baute Roller das ganze Gebäude seiner Unterweisung auf. Er warf uns die Gebote ins Gewissen und pflanzte uns die Heilswahrheiten ins Gedächtnis. Mein erster Religionslehrer Schulz schürfte gemeinschaftlich mit seinen Schülern nach unbekannter Wahrheit; Roller dagegen trug uns die schon gefundene Wahrheit so kategorisch vor, wie etwa Anger die Physik. Von allen geschichtlichen Tatsachen war ihm die Offenbarung Gottes die wohlverbürgteste. So gab er sie auch seinen Schülern, und schwerlich war einer unter uns, der in jenen Stunden seines Glaubens nicht gewiß gewesen wäre."

Hebbel mußte die zehn Gebote und die Hauptstücke des christlichen Glaubens nach dem lutherschen Katechismus lernen. „Weiter ging's nicht, und die ungeheuren Dogmen, die ohne Erklärung und Erläuterung aus dem Buch in das unentwickelte Kindergehirn herüberspazierten, setzten sich hier natürlich in wunderliche und zum Teil groteske Bilder um, die jedoch dem jungen Gemüt keineswegs schadeten, sondern es heilsam anregten und eine ahnungsvolle Gärung darin hervorriefen." H. meint, es schade nicht, wenn das Kind diese „tiefsinnigen Symbole" noch nicht voll verstehe; sie zu ergründen sei Aufgabe des ganzen Lebens.

Zu diesen beiden Äußerungen wäre wohl folgendes zu sagen: Beides waren begabte Männer, die von den Memorieraufgaben nicht sehr bedrängt wurden. Dazu bietet der lutherische Katechismus noch etwas relativ Einfaches. Hebbel schätzt es hoch, daß bei solchem Unterricht „der werdende Mensch doch gleich beim Eingang an ein alles bedingendes Höheres gemahnt werde." Wir Lehrer wissen ja nun aber, daß das durch Einführung in die Bibel auch geschieht, und zwar auf eine Weise, die dem Kinde verständlich ist und Denken und Gefühl fruchtbar beschäftigt. Aus den Äußer-

ungen Kügelgens kann man deutlich heraushören, welchen Eindruck die Persönlichkeit des Lehrers machte; dieser verstand es nicht bloß, die abstrakten Lehren lebensvoll auszudeuten, sondern stellte sich auch mit seinem ganzen Leben und Sein dahinter.

4. **Das Gebet.** Das Kind lebt in weit größerer Abhängigkeit als der Erwachsene, es muß immerfort bitten. Darum ist das Gebet dem Kinde etwas Natürliches. Der Erwachsene ist auf sich selbst gestellt, er durchschaut den Zusammenhang von Ursache und Wirkung, der zwischen den natürlichen Dingen statt hat; er weiß, daß ihm nichts vom Himmel herunterfällt, daß er sich erst darum mühen, die Bedingungen zur Erfüllung seiner Wünsche selbst herbeiführen muß. Deshalb ist es ihm natürlicher, die Gestaltung seiner Lebensverhältnisse selbst in die Hand zu nehmen. Darum ist er auch nicht so aufgelegt zum danken.

Das Kind bittet Gott, wie es Vater und Mutter bittet, mit einfältigem Herzen. Es ist natürlich, daß sich sein Gebet nicht erhebt über den engen Bereich seiner kindlichen Sorgen und Bedürfnisse. Das Glück des Tages hängt ihm noch an seinem Spielgerät, zerbricht ihm die Puppe, so ist ihm das eine Katastrophe. Es rechnet nicht genau bei der Erfüllung des Gebetes. Denn einmal hat es die Bitte leicht schon vergessen, bevor die Gewährung eintreten konnte, und dann ist es ja auch nicht verwöhnt; wieviel erbittet es, was töricht und unmöglich ist; es muß es ja auch den Eltern immerfort überlassen, ob sie ihm seine Bitten erfüllen wollen oder nicht.

Aber die fromme Mutter weiß doch schon früh, fast beim ersten Gebetslallen, dem kindlichen Gebet eine Richtung auf das Höhere zu geben: Lieber Gott, mach mich fromm! Das ist doch der Grundgedanke alles rechten Betens für groß und klein. Solch Gebet hätte keinen Sinn, wenn das Kind nicht schon bei den ersten Regungen seines Geistes Vorstellungen von gut und böse in sich entwickelte. Freilich sind auch diese Vorstellungen noch durchaus kinderhaft, unreif; aber es liegt in der Natur des Sittlichen, daß es immer mehr zur Höhe strebt. Die sittlichen Begriffe reinigen und erheben sich immer mehr; zuerst war das Gute das, was den Eltern gefiel, allmählich erwächst daraus der sittliche Imperativ, der seine Weisungen nur vom eigenen Gewissen annimmt.

Es ist dem Gebet eigen, daß es sich ins Verborgene zurückzieht; auch das Kind, das unter der Hand der Mutter beten lernte, wird das abendliche Gebet bald als eine besondere, geheime Zwiesprache mit Gott empfinden lernen, falls es darin nicht durch ein methodistisches Drängen gestört wird, das heute, wie in alten Zeiten, aus der Gottseligkeit ein Gewerbe macht. In dieser vertraulichen Aussprache tritt das innerlichste Erleben

hervor, hier darf zu Wort kommen, was das jugendliche Leben an Geheimnissen hat.

Aber gerade dies kindliche Gebet kann falsche Wege gehen, auf denen es sich selbst vernichtet; so ist es ja auch beim Gebet der Erwachsenen. Man hat darauf zu achten, daß das Gebet, wie oben schon angedeutet wurde, sich mehr und mehr vom Äußerlichen abwende. Denn allmählich macht doch das Kind seine Erfahrungen. Wenn es um allerlei schöne Sachen, um Vergnügungen, um Wundertaten bittet und die Erfüllung immer ausbleibt, so muß dies zuletzt eine abstumpfende Wirkung haben. Kommt es ja sogar vor, daß ernste Kinder, die gelernt haben, um ein reines Herz, um Bewahrung vor der Sünde zu bitten, ganz verzagt aufhören zu beten, indem sie sagen: Es hilft mir ja doch nichts, ich werde ja doch nicht besser.

Wird das kindliche Gebetsleben nicht gepflegt und geleitet, so treten leicht noch ärgere Entartungen ein. Es wird direkt um Unrechtes gebeten. Darüber läßt sich Gottfried Keller im „Grünen Heinrich" eingehend aus. Hat sich das Kind durch Nachlässigkeit und Ungehorsam in Bedrängnis gebracht, so erwartet es nun von Gott, er wolle Lehrer oder Eltern mit Blindheit schlagen, daß sie den entstandenen Schaden nicht bemerken, ähnlich dem italienischen Straßenräuber, der die Madonna um reiche Beute bittet und ihr für ihren Beistand einen Anteil verspricht. — Aber überhaupt haben wir in diesen kindlichen Irrgängen nur die vergröberten Züge unsrer eigenen Selbstsucht und Blindheit zu sehen.

Es hat mancher seinen Gott verloren durch mechanisches, äußerliches Gebet. Gewiß dürfen wir die Kinder anhalten, zum „lieben" Gott zu beten im rechten kindlichen, vertrauenden Sinne. Aber Gott darf dabei nicht ausschließlich in die Rolle eines väterlich wohlwollenden Hausfreundes gebracht werden, dem man alles auf den Wunschzettel schreiben darf. Das mag vielleicht dem Bedürfnis des Augenblicks genügen, aber das heißt nicht an das Kommende denken. Ein solches Beten muß seine Nichtigkeit auch schließlich dem Kinde offenbaren, denn es muß zu der Erfahrung führen, daß das Gebet nicht erhört wird, daß der Weltlauf fortgehe in seiner um einen höheren Willen unbekümmerten Folgerichtigkeit. Und dann ergeht über das Gebet eben das Urteil: Es ist nichts damit, denn es hilft nicht und kann nicht helfen. Das Gebet muß darum früh einen sittlichen, vergeistigten Gehalt bekommen. Das wird dadurch geschehen, daß man dem Kinde früh neben das Bild des gütigen Vaters das des heiligen Gottes stellt, der durch unsre wohlgesetzten schönen Worte und durch alle Bemäntelungen unsrer Eitelkeit durchschaut auf den Grund unsres Herzens, vor dem wir uns nackt, bloß und elend finden müssen. Dann erst werden

wir die rechten Gebetsworte finden lernen, wir werden dann allmählich hinankommen zu der Höhe des Gebetes, das Jesus seinen Jüngern empfohlen hat.

5. **Zweifel und Konflikte.** Das Kindesalter gilt als die Zeit des gläubigen, vertrauensvollen Annehmens; erst die Entwicklungsjahre bringen die gärende Unruhe, das Zweifeln, das Verwerfen. Aber wer schärfer zusieht, findet die Spuren des religiösen Zweifelns schon sehr früh. Es beginnt, sobald das erste selbständige Denken sich regt. Aus einer Anzahl von Selbstzeugnissen über die religiöse Entwickelung habe ich die Punkte, die zum ersten Zweifel Veranlassung gaben, herausgesucht, und dabei eine ganz überraschende Tatsache gefunden. Während nämlich die Zweifel der späteren Zeit an dem Kosmologischen (Schöpfungsgeschichte) und der Trinität (logische Schwierigkeiten) anknüpfen, regen sich im früheren Alter zuerst Bedenken *ethischer* Art. Das Kind hält es für ungerecht, daß Gott die Sünden der Väter an den Kindern bis ins dritte und vierte Glied rächen will, daß er bei der Sündflut die Menschen auf so grausame Weise allesamt umbringt, während der „fromme" Noah in seinem Kasten sicher daher fährt und kaum einen Blick auf die im Todeskampf Ringenden wirft, daß Gott von Abraham die Opferung des eigenen Sohnes fordert. Der sechsjährige Goethe wurde durch die Berichte von dem Erdbeben in Lissabon (1755) stark erschüttert, er konnte das nicht mit Gottes väterlicher Güte vereinigen. — Vielfach nimmt erst das reifere Denken Anstoß an den Dingen, die gegen den Naturlauf geschehen.

Jene ersten Zweifel bleiben meist in der Verborgenheit. Während sonst das Kind so außerordentlich leicht fragt, zieht es sich hier scheu auf sich selbst zurück. Denn aus dem unwirrschen, tadelnden Ton der Antworten auf derlei Fragen merkt es leicht, daß die Großen nicht gern gefragt sein wollen, sei es, daß sie in der Sache selbst nicht sicher sind, keine Antwort wissen und das nicht wollen merken lassen, sei es, daß sie dieses Fragen für ein Zeichen beginnenden sündhaften Unglaubens halten. So macht sich denn das Kind bald zur Regel, über religiöse Dinge überhaupt nicht zu fragen.

Um nichts besser als jenes Versagen der Antwort ist es, wenn der Gefragte sich mit Sophismen heraushelfen will, wenn er dem Kinde nur Worte gibt, wobei er den Kern der Sache umgeht. Es gibt ja Kinder, die so fragewütig sind, daß sie die Frage schon vergessen haben, wenn sie die Antwort erhalten. Aber wer die aus wirklichem Interesse erwachsenen Fragen abweist oder mit Nichtigkeiten beantwortet, der ertötet das Interesse und erweckt Mißtrauen gegen die Religion selber. — Warum soll denn das Kind nicht erfahren dürfen, daß auch für den Erwachsenen noch

Geheimnisse vorhanden sind, ja daß es sogar in der Bibel Stellen gibt, die er nicht versteht, und Vorgänge, die er mit seinem sittlichen Urteil nicht reimen kann?

Aber es gilt oft in christlichen Kreisen dieses Fragen für ein Zeichen menschlichen Vorwitzes, dem man nicht derb genug begegnen kann, und es werden manche erbaulichen Geschichten erzählt, wie mit mehr oder weniger Witz etwa einer abgefertigt wurde, der Bileams Esel weiter nachfragte.

Wer keine wirkliche volle Antwort geben kann, der mag dem Kinde erklären, daß es die Sache noch nicht verstehen könne, es werde später eine Antwort bekommen; oder er mag sagen, er verstehe die Sache selbst noch nicht, sie sei sehr schwierig, es gebe Dinge, über die man im Leben überhaupt keinen vollen Aufschluß bekomme. Durch solche Erklärungen erhält man das Interesse wach und sichert man sich das Vertrauen des Kindes.

Sicherlich gibt es auch Fragen, die nicht dem ehrlichen Wahrheits- und Wissenstrieb entsprungen sind, sondern dem Verlangen, mit seiner Weisheit zu prunken. Gelegentlich mögen auch solche, die in einer üblen Umgebung aufgewachsen sind, den Lehrer durch Fragen festsetzen wollen. Aber eine Nachsicht gegen solche wäre nicht so übel angebracht wie eine Schärfe gegen aufrichtige Frager. Jedenfalls müssen die religiösen Anschauungen und Tatsachen vor der Öffentlichkeit — also auch dem Kinde gegenüber — als solche bestehen bleiben, denen man in ehrlichem Suchen von jeder Seite nähertreten kann. Nichts kann verkehrter sein, gerade in unserer Zeit, als die religiösen Wahrheiten nur betrachten wollen von der Auslegung aus, die ihnen eine zum Teil recht weit zurückliegende Vergangenheit gegeben hat, deren Welterkennen ganz andere Voraussetzungen hatte als die Gegenwart. Religiöse Wahrheiten lassen sich nicht einfach übertragen wie etwa das Einmaleins; sie müssen vielmehr von jedem neu erworben werden, entsprechend seiner individuellen Art. Darum muß man alles tun, dem Kinde den in ihm liegenden Forschungs- und Wahrheitstrieb ungeschwächt zu erhalten.

Zur Geschichte des Schulwesens. ❖ Biographien. Korrespondenzen.

II. Abteilung.

Lehrproben. Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Schulaufsicht und Schulleitung

nach dem Foersterschen Buche: „Christentum und Klassenkampf."

Von Rektor Beckmann in Bielefeld.

Der Herausgeber des Ev. Schulblatts, Mittelschullehrer Achinger in Elberfeld hat im Novemberheft 1908 das von Dr. Fr. W. Foerster in

Zürich verfaßte Buch „Christentum und Klassenkaupf“ nach seinem Gedankengange kurz und treffend gekennzeichnet und bei dem Abschnitte „Psychologie und pädagogische Gesichtspunkte für Unternehmer und Betriebsleiter“ die Schulaufsicht und Schulleitung mit der Betriebsleitung eines geschäftlichen Unternehmens in Parallele gebracht. Er sagt mit Recht, es ließe sich daraus für die Frage der Schulaufsicht, insbesondere die der Schulleitung überaus wertvolle Fingerzeige gewinnen. Jeder Lehrer, der das in Frage stehende Werk von Foerster gelesen hat, wird mit Achingers Urteil übereinstimmen. Wo Menschen zusammenleben und arbeiten, gelten überall dieselben psychologischen und pädagogischen Grundsätze, und es rächt sich bitter, wenn sie außer acht gelassen werden. Fabrikbetrieb und Schulbetrieb, gewiß ein himmelweiter Unterschied, und doch müssen dort wie hier dieselben psychologischen und pädagogischen Grundgesetze berücksichtigt werden, wenn das Werk gelingen soll. Selbst im maschinellen Betriebe ist nicht die Maschine der ausschlaggebende Faktor, so wichtig sie auch für die Gesamtleistung ist, sondern einzig und allein der mit einer Seele begabte Mensch. „Die meisten Menschen, sagt Foerster, sind ganz irrtümlich der Ansicht, Pädagogik sei nur etwas, was mit Kindern zu tun habe, während in Wirklichkeit jeder Organisator von Menschenkräften, jeder Betriebsleiter und Bureauvorsteher gewisse Grundwahrheiten der Erziehung, der ethischen und ordnenden Einwirkung auf Menschen kennen lernen und selber auf diesem Gebiete nachdenken und sich selbst erziehen sollte. Man würde dann nicht soviel elementare Fehler gerade in der Behandlung ehrliebender und temperamentvoller Menschen begehen.“

Was Foerster über das Verhältnis des Vorgesetzten zu den Untergebenen sagt, bietet uns auch wichtige Gesichtspunkte für die Schulaufsicht und Schulleitung. Das konnte im literarischen Wegweiser des Ev. Schulblattes nur kurz gestreift werden. Ich möchte nun etwas näher auf den Gegenstand eingehen und angesichts der Kämpfe um das Rektorat diejenigen Gesichtspunkte aus den Foersterschen Darlegungen stärker ins Licht rücken, die zur Lösung der brennenden Frage nicht unberücksichtigt bleiben dürfen.

Foerster erinnert zunächst an die Äußerung eines britischen Philantropen und Baumwollspinners in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (Robert Owens), der darauf hingewiesen habe, „wieviel Sorgfalt man der leblosen Maschine zuwende, um ihre ungestörte und reibungslose Funktion zu sichern, wie nachläßig und unwirtschaftlich man aber merkwürdigerweise mit der feinsten aller Kraftmaschinen, dem Menschen selber, umgehe, wie man ihm nicht entfernt die gleiche Pflege zuteil werden lasse, obgleich doch seine richtige Behandlung für die Produktivität des gesamten Arbeitsprozesses mindestens so wichtig sei wie die Ölung der Räder und der Kolben.“

Daß es nicht nur rein technische, sondern vielmehr ethische und soziale Faktoren sind, von denen die Arbeitsleistungen in den Betrieben abhängen, habe auch ein weitblickender österreichischer Technologe (Prof. E. Hermann) erkannt und wiederholt auf die psychologischen Bedingungen der Technik mit Nachdruck aufmerksam gemacht, indem er einen Unterschied zwischen der Innenwirtschaft und Außenwirtschaft machte und die menschliche Persönlichkeit nach Gebühr wertete. Unternehmer in Amerika hätten in neuster

Zeit hochgebildete Frauen unter dem Titel „soziale Agentinnen“ angestellt, um zwischen den Betriebsleitern und den Angestellten zu vermitteln, indem sie die eventuellen Beschwerden der Leute und die psychologischen und sozialen Ursachen dieser Beschwerden genau studieren und den Unternehmer darüber informieren, ihn vor Mißgriffen bewahren und andererseits auch wieder Verstimmungen und Mißverständnisse der Arbeiter durch persönlichen Verkehr zerstreuen.“ Der praktische Amerikaner sorgt also dafür, daß nicht nur bei der Maschine, sondern auch bei den Menschen das Warmlaufen verhindert und die Reibungswiderstände beseitigt werden.

Noch mehr als in einem industriellen Unternehmen handelt es sich im Schulbetrieb um lebendige Menschen und deren Ineinanderwirken. Hier hängt erst recht alles davon ab, wie man sich zu den Grundsätzen der Ethik verhält, daß die Beziehung des Menschen zum Menschen, daß vor allem die Selbsterziehung nicht fehlt.

Dr. Foerster hat die soziale Frage praktisch studiert und hat gefunden, daß eine Unmenge von Arbeitsenergie und Arbeitspräzision durch Empfindlichkeiten, Eifersüchteleien und Cliquenwirtschaft in den Kreisen der oberen Angestellten verloren geht. Auch in dem unteren Arbeitspersonal richte die verletzte Menschenwürde großen Schaden an. Daher sei es von unschätzbarem Werte, wenn die Betriebsleiter den Menschen zu ihrem besonderen Studium gemacht hätten und ihn „durch die richtige persönliche Pflege zur höchsten individuellen und sozialen Leistung zu erheben vermögen.“

Erwägungen psychologischer und pädagogischer Art haben Foerster fünf wichtige Regeln in die Feder diktiert, die nach seiner Meinung von Unternehmern und Betriebsleitern unbedingt befolgt werden müssen, um ein gedeihliches Zusammenarbeiten aller Angestellten zu erzielen.

1. „Tadle nie im Zustand der Erregung, und um so weniger, je schwerer die Verfehlung des anderen ist.

2. Tadle niemand in Gegenwart seiner Kameraden oder gar seiner Untergebenen, arrangiere wenn irgend möglich stets eine persönliche Zusammenkunft.

3. Vergiß bei der Kritik niemals, in den äußeren Formen einen besonderen Respekt zu zeigen (falls nicht gerade ehrloses Benehmen vorliegt) und laß den anderen merken, daß du den Fehler nur als Abirrung von seinem eigentlichen Wesen betrachtest und von seinem Charakter ganz anderes erhoffst und erwartest.

4. Suche soviel wie irgend möglich auf besonders schwierige Elemente nicht direkt, sondern indirekt durch die älteren Kameraden einzuwirken, indem du eine hohe Erwartung von ihrem Einfluß aussprichst und den Wunsch betonst, mit ihrer Hilfe dem Betreffenden Unangenehmes zu ersparen.

5. Verfasse die Reglements und die Hausordnung nicht in dem Tone einer Gefängnisverwaltung, sondern wähle bei aller Bestimmtheit doch stets die Sprache, die man mit Gentlemen redet, höflich und mit Appell an die eigene Einsicht des Angestellten in die Grundbedingungen rationellen Zusammenwirkens.“

Hätte man in der Schulaufsicht und Schulleitung diese Gesichtspunkte

stets im Auge behalten, so wäre gewiß weniger Zank und Streit, Haß und Argwohn, offenbare Auflehnung und passiver Widerstand vorgekommen bei denen, die mit vereinter Kraft an dem großen und wichtigen Werke der Jugenderziehung arbeiten sollten, dagegen hätte man mehr Berufsfreudigkeit geweckt und eine größere Kraft im Dienste der Schule zutage gefördert, wenn die Behandlung der Personen immer Rücksicht auf die psychologischen und pädagogischen Grundsätze genommen hätte. Wer freilich nur mechanisch oder rein äußerlich die Foersterschen Ratschläge befolgt, ohne innerlich bereitet und beteiligt zu sein, bei dem merkt man die Absicht und wird verstimmt. Es kommt eben „auf die Kunst und Pädagogik des Befehlens an," wie Foerster sagt. „Diese Pädagogik lernt man am besten durch Selbsterkenntnis." Man darf die Frage nie aus dem Auge verlieren: „Wie möchtest du selbst kommandiert werden?" In kritischen Fällen habe ich mich als Rektor weniger durch meine Dienstanweisung leiten lassen, sondern mehr nach dem Worte der Bergpredigt zu handeln gesucht: „Alles nun, was ihr wollt, daß euch die Leute tun sollen, das tut ihr ihnen auch." Daher habe ich in den 23 Jahren meiner Amtstätigkeit nie nötig gehabt, durch die Berufung auf die Dienstanweisung für Rektoren meinen Worten Kraft und Nachdruck zu verschaffen.

Der Rektor hat alle Kollegen an der Schule, auch die jüngsten, als Berufsgenossen und Mitarbeiter an demselben Werk anzusehen und zu respektieren. Das wird mir auch nicht schwer, wenn ich dessen stets eingedenk bin, welche hohe Bedeutung jeder einzelne im Lehrerkollegium für das Gelingen der Schularbeit hat, indem er nicht nur auf die Schüler unterrichtlich, erziehlich und vorbildlich einwirkt, sondern auch auf die Amtsgenossen in irgend einer Weise einen bestimmenden Einfluß ausübt. Die Gaben sind verschieden verteilt. Es kommt nur darauf an, daß sie nicht verkümmern und nicht brach liegen, sondern recht zur Entfaltung kommen und ausgenutzt werden. Die vielen wertvollen Kräfte, die jede einzelne Lehrperson zum Ganzen herzubringt, gehen dem Gesamtbetriebe teilweise oder ganz verloren, wenn die Persönlichkeit zu sehr zurückgedrängt wird und zu wenig zur Geltung kommt. Die Eigenart eines jeden Mitarbeiters muß schon deshalb möglichst geschont werden, weil gerade darin die größte Kraft liegt.

Das größere Schulsystem erfordert zum Gelingen der Arbeit eine gewisse Einheitlichkeit in Unterricht, Regierung und Zucht. Deshalb ist es unbedingt nötig, daß jeder Lehrer und jede Lehrerin derselben Unterrichtsanstalt sich eine gewisse Einschränkung auferlegt, um den Betrieb nicht zu stören, sondern durch das Ineinanderwirken kräftig vorwärts zu bringen. Nur darf die Uniformierung nicht so weit gehen, daß die einzelnen Lehrpersonen zu willenlosen Werkzeugen herabgewürdigt werden. Dadurch würde nicht nur Berufsfreudigkeit, Lust und Liebe zur Arbeit erstickt, sondern es ginge auch das für das Gelingen unserer Arbeit nicht hoch genug zu schätzende Verantwortlichkeitsgefühl verloren. Schon aus diesem Grunde ist, wie nebenbei bemerkt sei, das Riesenschulsystem zu verwerfen. Wohl der mehrklassigen Schule, in der alle Lehrer sich der großen Verantwortung bewußt sind! Da ist eine Fülle von Kraft täglich und stündlich im Dienste der uns anvertrauten Jugend tätig. Aber wie soll sich jemand für das

Ganze verantwortlich fühlen, wenn er behandelt wird, als ob er nichts gelte, als ob er im Betriebe eine ganz untergeordnete Persönlichkeit wäre, die für das Gelingen der Arbeit gar keine Bedeutung habe?

„Man muß sich klar machen, sagt Foerster, daß gerade eine starke soziale Anforderung, eine eingreifende und tägliche Zumutung an Einordnung und Unterordnung auch ein ganz besonderes Äquivalent an persönlicher Ehrung, an menschlicher Freiheit des Verkehrs bedarf, und zwar um so mehr, je entwickelter das betreffende Individuum ist, und je mehr man gerade auch auf die Mitwirkung seiner geistigen und moralischen Kräfte rechnet. Wer das nicht begreift und nicht zu praktizieren versteht, den sollte man Maschinen beaufsichtigen lassen, aber keine Menschen; er ist ein Stümper in der wichtigsten Technik der menschlichen Arbeit der Inspiration und Zusammenordnung menschlicher Arbeitsleistungen. Was hilft alle Arbeitsteilung, wenn die wirkliche Arbeitsgemeinschaft, die freudige Hingebung an die Einheit nicht erreicht wird? „Königliche Kunst" hat Plato einmal dies „Ineinanderweben der Seelen" genannt — und es ist auch in Wirklichkeit die eigentliche Vollendung des leitenden und herrschenden Berufs, während leider so sehr viele Menschen in höherer Stellung immer noch wähnen, äußert Foerster weiter, der Vorgesetzte erfülle seine Funktion durch überlegenes Thronen und brutales Anschnauzen! Es gibt auch gewisse Offiziere, die so regieren, sie werden nie einen wirklichen pädagogischen Erfolg haben, ja sie werden auch taktisch keine zuverlässige Schulung erzeugen, eben weil sie durch ihre fortgesetzte geistige Mißhandlung der menschlichen Persönlichkeit die Mannschaft dahingebracht haben, daß die Leute sozusagen nur als physische Individualitäten bei der Sache sind, aber die Aufgabe nicht geistig und sittlich ergreifen.

„Ein energischer Ingenieur gesucht," heißt es nicht selten in industriellen Anzeigen. Leider hat man dabei nicht jene tiefere Energie im Auge, die Kraft und Sicherheit genug hat, um bei aller Unerbittlichkeit der Forderung doch voll Güte und persönlicher Bescheidenheit zu sein — sondern jene beißende und bellende Schäferhund-Energie, welche unter den Angestellten als ununterbrochene Degradation empfunden und mit völliger Lähmung jeder wahren Freudigkeit des Dienstes und der Arbeit quittiert wird. Und man vergesse nicht: Ein großer Teil der Erbitterung beruht gerade darauf, daß die Menschen ein tiefinneres Bedürfnis nach freudigem Gehorsam haben und darum einem brutalen Leiter in tiefster Seele nicht dafür zürnen, daß er ihnen die Freiheit nimmt, sondern daß er ihnen den Gehorsam unmöglich macht, weil er blind dagegen ist, daß sie nur als Menschen und nicht wie Tiere gehorchen wollen."

Wenn Foerster hier auch die Leiter von Fabrikbetrieben im Auge hat, das soll uns nicht hindern, auf die Schulaufsicht und Schulleitung die nötige Anwendung zu machen. Nur darf man nicht vergessen, daß die fortgesetzte geistige Mißhandlung der menschlichen Persönlichkeit oder die erwähnte Schäferhund-Energie auf dem Schulgebiete noch viel mehr Schaden anrichtet, als in einem Geschäftsbetriebe, nämlich in dem Maße, je inniger die Arbeitsgemeinschaft und je geistiger oder seelischer die Arbeitsleistungen sind.

Nach der ersten Foersterschen Forderung soll der Betriebsleiter nie im Zustand der Erregung tadeln. Das möchte ich nicht ohne Einschränkung gelten lassen. Es kann und wird doch vorkommen, daß eine Nachlässigkeit oder Gewissenlosigkeit zu rügen ist, wodurch ein großer Schaden angerichtet wird. Da würde doch eine gewisse Erregung am Platze sein und gewiß auch dazu dienen, das Übel energisch zu bekämpfen. Tritt uns in der Erziehungsarbeit etwas Böses entgegen, so können wir nicht gleichgültig bleiben, sondern werden ergrimmen, wenn uns der große Ernst unserer Aufgabe, die wir an der Jugend zu erfüllen haben, wirklich bewußt ist. Die Erregung beim Tadeln ist allerdings dann ein großer Fehler, wenn es sich nicht um die Sache, sondern nur um rein persönliche Dinge handelt, sei es, daß meine Ehre gekränkt ist, oder daß ich sonstige Unannehmlichkeiten von den Verfehlungen meines Mitarbeiters habe. Hier ist die Erregung um so weniger angebracht, als die zu rügenden Vorkommnisse auf die Erreichung des eigentlichen Zieles unserer Arbeit wenig oder gar keinen Einfluß haben. Aus der Mücke wird dann leicht ein Elefant gemacht und dadurch nur Erbitterung erzeugt. Schon auf die Kinder macht es einen merkwürdigen Eindruck, wenn wir uns bei den Fehlern am meisten aufregen, die uns persönlich unbequem und lästig sind, aber an und für sich wenig Bedeutung haben. Wer erkennt und bedenkt, daß es sich vor allem um die Sache, nicht so sehr um die Person handelt, der wird sich auch beim Tadeln bemeistern können.

Große Erregung bei kleinen Dingen und geringfügigen Fehlern richtet nur Erbitterung an, macht auf die Unbeteiligten einen lächerlichen Eindruck, und raubt den Befehlenden die Achtung, ohne die das Tadeln wenig Wert hat. Der Kreisschulinspektor kommt nicht so leicht in Gefahr, über kleinliche Dinge erregt zu werden, weil er nicht in dem täglichen Schulbetriebe steht, sondern mehr in der Höhe schwebt. Dagegen ist zwischen dem verantwortlichen Schulleiter und seinen Mitarbeitern eine viel größere Reibungsfläche, indem beide Teile sozusagen stündlich miteinander in Berührung kommen. Namentlich in größeren Schulsystemen hat der Rektor oft Veranlassung, sich aufzuregen, einerlei, ob er nur Leitungsbefugnisse oder auch Aufsichtsbefugnisse hat. Übt man in einem erregten Zustande Kritik, so geschieht es zu leicht in einer verletzenden Form. Nichts schadet aber dem einträchtigen Zusammenwirken verschiedener Personen mehr, als die Verletzung des berechtigten Ehrgefühls. Daher verlangt Foerster von den Betriebsleitern: „Vergiß bei der Kritik niemals, in den äußeren Formen besonderen Respekt zu zeigen.“ In unserer Zeit ist es ganz besonders erforderlich, daß der Schulleiter sich in Zucht nimmt und seinen Kollegen rücksichtsvoll begegnet; denn durch den entbrannten Kampf um das Rektorat ist die Reizbarkeit auf beiden Seiten größer geworden. Für manche Schule trifft es gewiß leider zu, was Foerster den Betriebsleitern zur Beherzigung sagt: „Hier handelt es sich nicht nur darum, einem erwachten gesunden Selbständigkeitsdrange Rechnung zu tragen, sondern auch mit einem irritierten und mißtrauischen, ja oft krankhaft entwickelten Persönlichkeitsbewußtsein heilpädagogisch umzugehen.“

Es läßt sich nicht leugnen, daß unser Lehrerstand manchmal zu viel Aufsicht gehabt hat und bei dem Schulregiment zu wenig der Mitarbeit

gewürdigt worden ist. Das hat gewiß nicht zur Hebung unsres Standes, auch nicht zur Mehrleistung der Schule beigetragen. Man hätte den Lehrern mehr zutrauen sollen, das wäre gewiß mit mehr Berufseifer und Schaffensfreudigkeit belohnt worden. Wenn jemand wie ein Unmündiger behandelt wird, dann bleibt er in seinem Wesen und Handeln unmündig, oder er empört sich gegen die unwürdige Behandlung.

Beides steht aber der beruflichen Wirksamkeit eines Lehrers hindernd im Wege. Wie kann er andere Menschen zu Persönlichkeiten heranbilden, wenn er selber nicht als Persönlichkeit gewertet wird? Es ist wahr, was Foerster in dieser Beziehung äußert: „Die ganze Bewegung zur Gleichberechtigung, zur bürgerlichen Mitbestimmung steht im vollsten Einklang mit den höheren Anforderungen, welche heute die menschliche Arbeit an die Selbstverantwortlichkeit, an das Ehrgefühl und an die persönliche Initiative des Individuums stellt. Will ich keine bloße Sklavenhand, sondern eine Persönlichkeit als Produktionsfaktor, so ist die volle bürgerliche Ehrung dieser Persönlichkeit ein elementares Gebot ihrer psychologischen Behandlung — wer von den andern nicht als mündig behandelt wird, der verliert nur zu leicht auch selbst das Gefühl seiner Würde und seiner Mündigkeit und benimmt sich dementsprechend."

Wenn Foerster in seinem Buche „Christentum und Klassenkampf" auch viel von Gleichberechtigung und von Menschenrechten spricht, so verwahrt er sich doch ausdrücklich gegen alle Gleichmacherei. Er schreibt: „Verfasser ist gewiß der letzte, der sich für abstrakte Gleichmacherei begeistert — Autorität und Gehorsam sind ihm Fundamente aller Kultur: Aber wir wollen doch die Unterordnung von freien Männern und nicht die Unterwerfung von Knechten."

Am Schlusse des Aufsatzes „Psychologische und pädagogische Gesichtspunkte für Unternehmer und Betriebsleiter" bringt Foerster seinen Standpunkt in dieser Frage noch einmal kurz, klar und deutlich zum Ausdruck in den Worten: „Wer sich die Frage stellt: wie entbinde ich in meinem Arbeitsgenossen die ganze Macht des Gewissens und des Charakters, wie fessele ich die niederen Gewalten, wie entflamme ich den göttlichen Funken, statt den Menschen zurückzubilden, zu verhärten und zu erbittern — der wird ebensosehr vor falscher Weichlichkeit und schwächlicher Unterwerfung unter Launen und vor Übergriffen bewahrt sein, wie vor jener falschen Art von Energieentfaltung, die im Grunde nur maskierte Haltlosigkeit des Charakters und Mangel an fester und zielbewußter Lebensanschauung ist."

Meine Bemerkungen zu Foersters Anweisungen für Unternehmer und Betriebsleiter möchte ich nicht schließen, ohne den Kern der Sache unterstrichen zu haben. Nur die rechte Selbsterkenntnis befähigt zur Schulaufsicht und Schulleitung. Aus ihr wird die persönliche Bescheidenheit geboren, die kein Hindernis ist, für die gute Sache mutig einzutreten, die uns aber befähigt, im Umgange mit anderen Menschen immer die rechte Form zu wahren, und uns veranlaßt, daß wir unsere Mitarbeiter nicht nur Kollegen nennen, sondern sie vielmehr als Arbeitsgenossen ansehen und achten, auch wenn sie amtlich unter uns stehen. Wo die Selbsterziehung fehlt, weiß man weder sich noch andere richtig zu beurteilen. Selbstzucht macht bescheiden, und der Bescheidene stellt sich nicht zu hoch und andere

nicht zu niedrig. Wer seine eigenen Fehler erkennt und an seiner Selbsterziehung arbeitet und durch Gottes Wort und Geist arbeiten läßt, der wird auch den Fehlern anderer in der rechten Weise zu begegnen wissen.

Die Wissenschaft vom Leben.

Wenn die Naturwissenschaften heute in gewissem Sinne unsere ganze Weltanschauung bestimmen und insoweit auch mit Recht bestimmen, als wir nichts, was ihren gesicherten Ergebnissen widerstreitet, noch als wahr anerkennen dürfen, so wird das im besonderen Maße von der Biologie oder Wissenschaft vom Leben gelten müssen.

Nun vollzieht sich aber, wie Wilhelm von Schnehen im Türmer (Herausgeber Frhr. v. Grotthuß) schreibt, gerade in dieser Wissenschaft vom Leben seit etwa zehn Jahren ein bedeutsamer Umschwung: ein Umschwung, der, zuerst schwach und kaum beachtet, aber nun mit jedem neuen Monde dieses zwanzigsten Jahrhunderts immer weitere und tiefere Kreise ziehend, über kurz oder lang das ganze jüngere Geschlecht der Naturforscher in eine völlig neue Richtung hineindrängen und ihre Ansichten über das Wesen und die Ursachen der Lebenserscheinungen von Grund aus umgestalten muß. Zwar wogen augenblicklich die Meinungen noch wirr durcheinander. Das Alte wehrt sich mit der Macht der Gewohnheit überall noch gegen das Neue. Hier werden diese, dort wieder jene Lehren aufgestellt. Die eine Richtung bekämpft die andere. Und dem oberflächlichen Blick könnte es scheinen, als ob bisher aus all diesen Kämpfen noch nichts Bleibendes und Sicheres herausgekommen wäre. Aber bei näherem Zusehen offenbaren sich dem Auge des unbefangenen Betrachters doch in all den scheinbar so verschiedenen Ansichten schon gewisse gemeinsame Züge. Ja, aus dem Wirrwar durcheinanderflutender Meinungen hebt sich immer deutlicher ein klar erkennbares Ziel heraus, dem sie allesamt bewußt oder unbewußt zustreben.

Schon Darwin hatte die notwendige Voraussetzung einer rein mechanischen Zuchtwahllehre, die unbestimmte allseitige Variabilität gegen Ende seines Lebens wieder preisgegeben und offen eingeräumt, daß nur häufig wiederkehrende oder gleichzeitig in großer Anzahl auftretende nützliche Abweichungen wirklich zur Bildung einer neuen Art führen können. Und die seitherige Entwicklung der Biologie hat mit dem Glauben an das Spiel des Zufalls als ausreichende Erklärung der jeweils nützlichen Abänderungen völlig aufgeräumt. Darwin selbst hat daher in der fünften Auflage seines ersten Werkes („Natürliche Zuchtwahl“) die Wirkung der natürlichen Zuchtwahl auf die äußeren Anpassungsmerkmale oder „physiologischen Charaktere“ eingeschränkt. Auch wirft er selbst schon die Frage auf, „welchen Vorteil ein Infusorium, ein Eingeweidewurm oder selbst ein Regenwurm davon haben könne, hoch organisiert zu sein,“ und vergißt nur, daraus den Schluß zu ziehen, daß der ganze Fortschritt von niederen zu höheren Stufen der Organisation sich aus bloßen Nützlichkeitsrücksichten oder aus dem Vorteil eines hoch entwickelten

Baues für die einzelnen Lebewesen oder Arten selber niemals erklären läßt. Im Gegenteil, die niedrig stehenden, einfach gebauten Lebewesen sind, was den Kampf mit der Außenwelt und die Anpassungsfähigkeit an die mannigfachsten äußeren Verhältnisse anbelangt, den höheren entschieden überlegen. Und wenn die Entwicklung der Lebewelt trotzdem über sie hinaus zu höheren, weniger anpassungsfähigen Formen fortgeschritten ist, so muß der Grund dafür ganz wo anders gesucht werden als in irgendwelchen gar nicht vorhandenen Vorteilen einer höheren Organisaton für den Kampf um das Dasein.

Aus diesen und vielen anderen Gründen haben sich die neueren Biologen mehr und mehr von Darwin abgewendet. Die Abstammungslehre freilich darf (wenige kaum nennenswerte Ausnahmen abgerechnet) allgemein als anerkannt gelten; die Lehre von der natürlichen Zuchtwahl dagegen mit ihrem Anspruch auf ausreichende Erklärung der zweckmäßigen organischen Gebilde rein aus mechanischen Ursachen begegnet immer lauteren Zweifeln, immer entschiedeneren Widerspruch. Und auch die, die aus Angst vor der sonst unvermeidlich werdenden Annahme zweckmäßig wirkender Kräfte noch an ihr festhalten, verschließen sich doch meist nicht mehr der Einsicht, daß sie in der von Darwin selbst ihr gegebenen Form nur die Ausscheidung unzweckmäßiger, aber nicht die Entstehung zweckmäßiger Formen oder gar deren Vererbung auf die Nachkommen erklären kann. Nur meinen sie, diese zweifellosen Lücken dadurch im Sinne der mechanischen Naturbetrachtung ausfüllen zu können, daß sie den Gedanken der Auslese im Kampfe um das Dasein weiter ausdehnen, als es Darwin getan hatte. Die namhaftesten Vertreter dieses sogenannten Neudarwinismus sind W. Roux und A. Weismann.

Aber dabei ist einmal die wundersame Fähigkeit der Ernährung, des Wachstums und der Selbstteilung, die gerade an den Zellen erklärt werden soll, einfach als selbstverständliche Eigenschaft ihrer unsichtbaren Teile schon vorausgesetzt. Das heißt, die Frage nach dem Wesen des Lebens ist nur zurückgeschoben, aber nicht gelöst. Und zum anderen ist der ganze Versuch, die Vererbung gewissermaßen durch ein Mosaik von Sonderanlagen zu erklären, auf so unhaltbaren, grob materialistischen Voraussetzungen aufgebaut, daß er notwendig fehlschlagen muß und tatsächlich auch seinem eigenen Urheber unter den Händen fehlschlägt. Ordnende und leitende Kräfte über den materiellen Anlagen sind unbedingt erforderlich, und Weismann selbst sieht sich schließlich wider seinen Willen genötigt, solche leitende Oberkräfte unter Namen „vitaler Affinitäten“ einzuführen.

Unter solchen Umständen ist es nicht zu verwundern, daß die meisten anderen Naturforscher sich von dem Glauben an die artschaffende Bedeutung der Auslese im Kampfe ums Dasein mehr und mehr abwenden und nach einer anderen Erklärung umsehen. Dabei greifen sie denn meist auf jene beiden älteren französischen Forscher zurück, die lange vor Darwin schon für die Abstammungslehre eingetreten waren: nämlich auf Geoffroy St. Hilaire und Jean Lamarck. Und man bezeichnet daher diese Richtung der modernen Biologie auch als Neulamarckismus. Ihr richtiger Grundgedanke ist der, daß in den einzelnen Lebewesen selbst die Fähigkeit ruhen muß, sich zur Erhaltung ihres Daseins unmittelbar den veränderten

Verhältnissen der Umgebung anzupassen oder neue, von außen an sie herantretende Anforderungen durch eine zweckmäßige Abänderung ihrer Tätigkeiten oder ihrer Formen zu beantworten. Schon Darwin selbst hatte u. a. darauf hingewiesen, wie die europäischen Hunde in Neuguinea ihre Ohrform, ihre Stimme, ihr Haar u. a. in auffallender Weise verändern. Ähnlich verlieren unsere Schafe in tropischen Gegenden in wenigen Generationen ihre Wolle. Aus den gefiederten Akazien sind in der trockenen Luft Neuhollands solche mit ungefiederten Blättern entstanden, die nur in den ersten Blättern des Keimes die Neigung zur Fiederung noch bewahren. Auch die Alpenblumen weisen uns mit ihren Unterschieden von den nah verwandten Arten niederer Höhenlagen unzweideutig auf eine mit ihnen unter dem Einflusse äußerer Umstände vorgegangene Wandlung zurück. Und das gleiche tun die Getreidearten und Waldblumen, die sich z. B. in ihrer Vegetationsdauer den verschiedenen Klimaten und Höhenlagen erblich angepaßt zeigen. Ja, Bonnier hat an verschiedenen Pflanzen eine solche unmittelbare Anpassung direkt nachgewiesen, indem er Teilstücke eines und desselben Stockes verschiedenen Kulturbedingungen aussetzte und auf diese Weise mehrere verschiedene Abarten erhielt.

Daß es sich aber in den angeführten und vielen anderen ähnlichen Fällen unmittelbarer Anpassung nicht bloß um ein untätiges Erleiden, sondern eben um eine zweckmäßige Eigentätigkeit der Organismen selber handelt, kann um so weniger zweifelhaft erscheinen, als wir bei ihnen ein solches eigentätig zweckmäßiges Verhalten auch sonst deutlich beobachten können. So richtet sich z. B. an einer Fichte, die den Gipfeltrieb verloren hat, ein Seitensproß empor und führt das Wachstum des Baumes weiter. So läßt die Miere an steilen Felswänden einige ihrer äußeren Blätter herabfallen und verkümmern, um ihre Stiele dann als Stützen zu gebrauchen. So bilden sich zerschnittene Regenwürmer zuerst das Kopfende neu, das wegen seiner Ganglienknoten am wichtigsten für sie ist, und schieben erst nachträglich andere Ringe zwischen neuen Kopf und alten Stamm ein. Ja, es entsteht selbst aus einem Froschembryo, dem auf einer frühen Stufe seiner Keimesentwicklung eine ganze Hälfte seiner Zellen künstlich weggeschnitten wird, nicht etwa eine Mißgeburt, sondern vielmehr ein ganzer Frosch, nur halb so groß, als er eigentlich hätte sein sollen. Und wenn man einem Salamander die Augenlinse herausschneidet, so wird diese von den ursprünglich zu ganz anderen Tätigkeiten bestimmten und ausgebildeten Nachbarteilen durch zweckmäßige Umbildung einiger Zellen wiederhergestellt.

Aber wenn die Tatsache solcher unmittelbar zweckmäßigen Anpassungen schlechterdings nicht mehr zu bestreiten ist, und wenn wir namentlich im Hinblick auf so wunderbare Vorgänge wie die letzterwähnten nicht an einer sie hervorbringenden Eigentätigkeit der Organismen zweifeln können, so sehen wir uns damit doch nur vor der neuen Frage, was die Lebewesen zu einer so unverkennbar zweckmäßigen Gestaltung und Umgestaltung ihres Baues befähigt. Daß es sich dabei nur um eine Art von mechanischer Selbstregulation, wie bei materiellen Systemen (z. B. Maschinen) handele, kann nur der behaupten, der sich die eigentlichen Schwierigkeiten gar nicht zum Bewußtsein gebracht hat. Aber wer ist es

dann, der durch eine zweckentsprechende Leitung die Stoffwechsel- und die Formbildungsvorgänge des Organismus so beeinflußt, daß trotz aller äußeren Störungen das typische Ziel der Entwicklung erreicht wird, und wo das zur Erhaltung des Lebens nicht genügen würde, eben eine neue, den veränderten Verhältnissen der Außenwelt besser angepaßte Form in die Erscheinung tritt?

Es bleibt als einzige Erklärungsmöglichkeit nur die Annahme unbewußt geistiger Kräfte oder zweckmäßiger Tätigkeiten: eine Annahme, zu der sich denn auch die klarer blickenden und von den materialistischen Vorurteilen der Vergangenheit nicht mehr befangenen Vertreter des Neulamarckismus zum Teil schon bekannt haben. So, um nur einige zu nennen, z. B. Joh. Reinke, Fr. Reinke, G. Wolff, H. Driesch, O. Hamann, R. H. Francé, Ad. Wagner u. a.

Damit aber lenkt die Wissenschaft vom Leben unverkennbar in die Bahnen ein, die ihr Eduard v. Hartmann schon vor dreißig Jahren in seiner Schrift „Wahrheit und Irrtum im Darwinismus" gezogen hat. Und wenn das letzte Werk des großen Denkers, das wenige Wochen vor seinem Tode noch erschienene „Problem des Lebens" (Verlag von H. Haacke, Sachsa) erst in weitere Kreise hineindringt, dann wird der Sieg der Hartmannschen Naturanschauung auch entschieden sein: dann wird der Geist, den eine mechanistisch gesinnte Naturwissenschaft so lange für ein bloßes Anhängsel oder nachträgliches Erzeugnis der Natur angesehen hat, wieder als deren bestimmender Grund, als ihr Herr und Meister anerkannt werden und der Materialismus in dem geistigen Leben unseres Volkes keine Stätte mehr haben.

Rundschau.

Personennachricht. Wie der „Reichsanzeiger" meldet, ist der ordentliche Professor Dr. Ernst Meumann in Münster i. W. in gleicher Eigenschaft in die philosophische Fakultät der Universität Halle-Wittenberg versetzt worden, als Nachfolger des kürzlich verstorbenen Prof. Ebbinghaus. Er wird im Wintersemester dort seine Lehrtätigkeit beginnen.

Übel verdächtigt werden die Lehrer, die nicht Mitglieder des Deutschen Lehrervereins sind, von einer Stelle aus, bei der wir uns dessen nicht versehen hätten. Der durch seine Bemühungen um Kinderschutz und Jugendfürsorge bestens bekannte Kollege Aghad richtet an die Zweigvereine des Deutschen Lehrervereins ein Anschreiben, in dem er Winke gibt für die Beteiligung der Lehrerschaft an der Jugendfürsorge. Da dieses Schreiben von einem großen Teil der pädagogischen Presse veröffentlicht wird, so erhält die betreffende Stelle besondere Bedeutung. Es heißt da: „Geht an die Arbeit und schafft Fürsorgekommissionen in allen Verbänden! — Es kommen jetzt viele Anfragen von Lehrern, die nicht den Lehrervereinen angehören ... Merkst du etwas? ... Da fragen mich die Leute, die es längst Wind haben, durch die Jugendfürsorge ein Pöstchen zu ergattern oder ein Titelchen zu erschleichen. Die Jugendfürsorge wird ein Politikum. Daß die Lehrerschaft nur nicht zu spät aufwacht." Über den Sinn dieser Bemerkung kann ja kein Zweifel obwalten. Es gehört doch eine große Enge des Gesichtskreises und ein gutes Stück Parteifanatismus dazu, die außerhalb der großen Vereinsorganisation stehenden Kollegen in dieser Weise anzufallen. Damit tut A. das, was er andern vorwirft: er gerade macht eine uns alle angehende Sache, für die vor ihm gerade aus unserm Kreise heraus schon gearbeitet worden ist, zum Politikum. Er sollte sich freuen, daß auch weitere Kreise sich für

die Frage der Jugendfürsorge interessieren, anstatt daraus ein Monopol machen zu wollen.

Kirchendienst der Lehrer. Die vielfach kundgewordene Abneigung der Lehrer gegen diesen Dienst hat in kirchlichen Kreisen die Frage erweckt, was gegenüber einer demnächst entstehenden Organistennot zu tun sei. Wir freuen uns, eine Äußerung aus streng kirchlichen Kreisen mitteilen zu können, die den Lehrern volle Gerechtigkeit widerfahren läßt. In der „Positiven Union" (Nr. 9) sagt Pfr. Lic. Alfred Eckart u. a.: „Die Frage ist nur, ob es unbedingt zu einer Organistennot kommen muß; ob nicht die Kirche endlich einmal, statt sich überraschen zu lassen, in weiser Voraussicht vorbeugt. Täte sie das, so würde diese Not wohl vermieden werden können. Wir wollen uns zunächst vergegenwärtigen, daß die Aufgabe des Organisten und Küsters in der Hand des Lehrers diesem doppelt schwer wird. Wer jeden Tag der Woche seine nicht leichte Arbeit hat, sehnt sich nach der Stille des Sonntags. Der Lehrer kann diese Sehnsucht nicht befriedigen, denn auf ihn wartet neue Pflicht. Und während die Kollegen in der Stadt sich ihrer Ferien freuen und hinaus in die Weite schweifen können, muß der Landlehrer im Dorfe bleiben, kann höchstens für ein paar Tage mal verreisen und muß in der Zeit noch für Vertretung sorgen. Ich finde, unsere Landlehrer leisten etwas Großes damit, daß sie Jahr für Jahr diesen Dienst der Kirche leisten. Aber es herrscht wohl nur eine Stimme unter uns, daß dieser Dienst in durchaus ungenügender Weise vergütet wird. Unsere Kirche ist darin einfach rückständig (von uns gesperrt. D. R.); sie entschädigt nach einem Geldwert, wie er vor 300 Jahren feststand, aber nicht nach dem heutigen. Wenn darin nun endlich Wandel geschaffen wird, so werden, davon bin ich fest überzeugt, unsere Lehrer gar nicht daran denken, ihren Kirchendienst aufzugeben; die allermeisten von ihnen tun ihn nicht mit innerer Abneigung, sondern freudig, weil er ein Stück ihres inneren Lebens geworden ist. Können wir uns aber so die Mitarbeit unserer Lehrer erhalten, so fällt der Hauptgrund für die Einstellung von Gemeindehelfern auf dem Lande fort. Wir fahren besser, wenn wir unsere Landlehrer bitten, Gehilfen unserer geistlichen Arbeit zu sein und sie dafür so entschädigen, daß sie ohne Sorgen ihren Hausstand führen können. Gewiß, es herrschte viel Not in den Landpfarrhäusern; aber in den Schulhäusern etwa nicht? Wir können ja gar keine besseren Helfer im Gemeindedienst finden als unsere treuen, mit allen ländlichen Verhältnissen vertrauten Lehrer."

Kinematographen. In Anhalt ist soeben eine Landespolizeiverordnung in Kraft getreten, die beweist, was eine Behörde, die sich ihrer erziehlichen Aufgabe bewußt ist, vermag. Die Verordnung schreibt vor, daß jugendliche Personen, die das 16. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, Kinematographen, Biophon-, Kinephon-Tonbild-Theater und ähnliche Vorführungen nur in Begleitung ihrer Eltern, Vormünder, Pfleger oder sonstiger Personen, denen ein Aufsichtsrecht zusteht, besuchen dürfen. Den Veranstaltern solcher Vorführungen ist es verboten, jugendliche Personen, wenn sie sich nicht in der Begleitung obengenannter Personen befinden, zum Besuch der Vorführungen zuzulassen. An den Eingängen zu den Theatern dieser Art ist ein deutlich sichtbarer Aushang anzubringen, der den Zweck dieser Verordnung bekannt gibt. Zuwiderhandlungen werden mit Geldstrafe bis zu 30 M. bestraft. — Bei uns stehen solchen Maßnahmen immer die „berechtigten Interessen" der betreffenden Gewerbetreibenden entgegen.

Auch im Königreich Sachsen rührt man sich; das Ministerum hat eine Verordnung erlassen, worin es den Polizeibehörden empfiehlt, unter anderm den Veranstaltern öffentlicher kinematographischer Schaustellungen durch Polizeiverordnung die Zulassung von Kindern unter 14 Jahren zu anderen als Kindervorstellungen, die als solche ausdrücklich zu bezeichnen und zu bestimmter Stunde, etwa 7 Uhr abends, zu beenden sind, zu untersagen und die Vorführung solcher Bilder in Kindervorstellungen zu verbieten, die von der Polizeibehörde dem einzelnen Schausteller als ungeeignet bezeichnet worden sind. Das Ministerium hält eine vorsorgliche Bilderprüfung bei Kindervorstellungen für ganz besonders notwendig und ist der Meinung, daß die Prüfung der zur Vorführung angemeldeten Bilder vielfach erleichtert werden könne, wenn sich die Polizeibehörden die Unterstützung der Lehrerschaft oder anderer geeigneter Personen sichern würden. Die „Päd. Zeitung" bemerkt dazu: „Es wäre mit Freuden zu begrüßen, wenn allgemein mit Entschiedenheit in der angegebenen Richtung vorgegangen würde. So würde ein gutes Stück prak-

tischen Jugendschutzes geleistet. Die Lehrerschaft wird sich hier wie bei aller Tätigkeit zum Wohle der Jugend ganz gewiß nicht vergeblich zur Mitwirkung rufen lassen."

Sie bleiben sich gleich. Unter diesem Stichwort schreibt die „Päd. Zeitung": „Im „Korrespondenzblatt für den akademischen Lehrerstand" findet sich in einem Artikel, der die Stellung des Direktors zum Kollegium erörtert, folgende Stelle: „Betrachten wir es als eine Standessünde, die Anrede Herr Kollege durch Anwendung auf Nichtstandesgenossen (gemeint sind nicht akademisch gebildete Lehrer. Ref.) zu entwerten. Pflegen wir andererseits das Standesgefühl durch unterschiedslose Anwendung dieser Anrede in den Standesvereinen. Führen wir vorläufig, um Klarheit zu schaffen, das Wort Oberlehrerkollegium ein und beantragen wir ausschließliche Dienstanweisungen für die Oberlehrer und Professoren und das Oberlehrer-Professorenkollegium. (!! Red.) Die übrigen Lehrer mögen als besonderes Anhängsel besondere Berücksichtigung finden, wie sie ja auch nach den alten Instruktionen kein volles Teilnahme- und Stimmrecht besitzen. Auch das Ordinariat, das hoffentlich durch die neue Dienstanweisung gehoben wird, müßte ihnen versagt sein." — Es tut doch gut, daß in dieser ernsten Zeit auch manchmal was zum Lachen gedruckt wird." (Man vergleiche unsere Mitteilung im Juniheft S. 265.)

Ferner berichtet die „Leipz. Lehrerzeitung" folgenden Vorfall: „In einem Dortmunder Restaurant saß eines Tages ein Gerichtsreferendar mit einem Volksschullehrer an ein und demselben Tische und unterhielt sich mit ihm. Ein anderer Referendar, der im selben Lokale war, machte schnoddrige Bemerkungen über die nicht standesgemäßen gesellschaftlichen Beziehungen seines Kollegen. Es kam deshalb zu einem Wortwechsel zwischen den beiden Juristen, dann zu Tätlichkeiten, und das Ende war ein Duell, bei dem derjenige, der die abfälligen Bemerkungen gemacht hatte, eine leichte Kopfwunde erhielt, während der andere unverletzt blieb. Das Interessanteste bei der Affäre ist aber der Umstand, daß der Referendar mit dem hyperfeinen Standesgefühl selber der Sohn eines Volksschullehrers ist und heute noch mit seinem Vater am gleichen Tische speist! — Ob Vater und Mutter ganz unschuldig an dem Dünkel ihres so hoch gestiegenen Sohnes sein mögen?

Gegen das Rauchen der Kinder geht das neue englische Kinderschutzgesetz entschieden vor, ein Beispiel, das angesichts der Zigarettenmanie unserer Schüler und Halbwüchsigen gewiß für uns nachahmenswert wäre. Das Gesetz enthält folgende Bestimmung: „Wer an eine Person unter 16 Jahren Tabak oder Zigarren verkauft, gleichgültig, ob der Tabak für den Gebrauch des Kindes oder eines andern bestimmt ist, macht sich eines Vergehens schuldig." Dieses Vergehen wird im ersten Fall mit 40 M. Geldstrafe geahndet, die im Wiederholungsfall bis 200 M. erhöht werden kann. Ja das Gesetz geht noch weiter. Vom 1. April d. J. an hat jeder Schutzmann oder Parkwärter das Recht, Kinder, die er auf öffentlichen Straßen oder Plätzen rauchend antrifft, anzuhalten, den Tabak zu beschlagnahmen und, wenn die rauchende Person kein Mädchen ist, das Kind auf weiteren Tabak zu untersuchen. Zigarettenautomaten, die der Benutzung durch Kinder nicht in genügender Weise entzogen sind, können polizeilich entfernt werden (von einer Bestrafung rauchender Kinder selbst hat man mit Recht abgesehen, da man glaubte, darin zu weit zu gehen). Diese Bestimmungen verdienen auch für den Kontinent Beachtung. In England haben auch die Vertreter des Tabakwelthandels für die Regierungsvorlage gestimmt, in Deutschland würde eine solche kaum Aussicht auf Annahme haben.

III. Abteilung. Literarischer Wegweiser.

Liedersammlungen.

Zuerst möchte ich die Leser auf zwei periodisch erscheinende Schriften aufmerksam machen, die von den betr. Verlagshandlungen auf Verlangen kostenlos zugestellt werden:

1. **Mitteilungen der Verlagsbuchhandlung Chr. F. Vieweg, Berlin-Groß-Lichterfelde.**
2. **Mitteilungen der Musikalienhandlung Breitkopf und Härtel, Leipzig.**

An Liederheften für die Schule ist wieder manches Neue zu nennen.

In L. Nebert's Verlag, Halle a. S. erschien ein Liederbuch für gehobene Schulen von K. Friedrich und H. Brauer in 2 Heften. Heft 1 ist für Unter- und

Mittelstufe bestimmt und enthält 88 Lieder und Spiellieder, 16 Choräle, Stimm- und Treffübungen für die Unterstufe und 99 Lieder, 25 Choräle, Übungen und 3 Reigenlieder für die Mittelstufe; Heft 2 bietet 178 Lieder, 16 dreistimmige und 21 einstimmige Choräle, Übungen und einen Anhang mit 8 Liedern. Die Auswahl der Lieder ist eine vorzügliche, eine größere Anzahl neuer Lieder, besonders im 2. Heft, ist vorhanden. Auch die Ausstattung der Hefte ist besser als bisher.

Bei J. Klinkhardt-Leipzig erschien: **Sangesblüten** für deutsche Mädchen 250 ausgewählte ein- und mehrstimmige Lieder für Schule und Haus in 3 Heften, von R. Schaab, W. Bartmuß und K. Seitz. Auch diese Auswahl ist gut.

E. Hecht in Bromberg u. Leipzig bietet den **Liederkranz** von A. Schleisiek bearbeitet von E. Niepel aufs neue dar. Die drei Hefte enthalten 62 + 96 + 104 = 262 Lieder. Auch diese Auswahl aus dem reichen Schatz unsrer Lieder ist gut.

Die bis jetzt genannten Sammlungen bringen die Lieder inhaltlich geordnet.

Eine methodisch geordnete Sammlung bietet uns Th. Hampp in seinem **Liederbuch** für Volks- und Mittelschulen in zwei Heften (München, Oldenbourg). Der Verfasser sagt im Vorwort: „Die Tonabstände des Volksliedes tragen u. a. den Charakter der Intervalle zerlegter Kadenz-Dreiklänge. Die günstigen Erfahrungen, die ich seit einer Reihe von Jahren dadurch gemacht habe, die Treffübungen von den Kadenz-Dreiklängen abzuleiten, haben in mir den Gedanken gereift, die Lieder für den Unterricht so auszuwählen, daß deren Intervalle durch die vorausgegangenen Dreiklangsübungen als vorbereitet erscheinen." Ausführlicheres über die Methode des Verfassers findet sich in dessen Schrift, Der Gesang-Unterricht in der Volksschule (in dem gleichen Verlage erschienen). Beide Werke verdienen warme Empfehlung.

Etwas Neues bringt der **„Jugend-Gesang"**, eine Sammlung 2—3stimmiger Lieder in losen Blättern, für den Schulgebrauch herausgegeben von M. Battke (Chr. F. Vieweg, Berlin-Groß-Lichterfelde). 160 Blätter sind bis jetzt erschienen, die Sammlung wird fortgesetzt. Jedes Blatt enthält 1—3 Lieder und kostet 5 Pfg. Es sind viele neue, aber auch manche ältere Kompositionen, die vielleicht nicht allgemein bekannt geworden sind. Von bekannten nenne ich: Bellmann: Schleswig-Holstein meerumschlungen —, Mendelssohn-B.: Durch tiefe Nacht ein Brausen — Methfessel: Der Knabe Robert — Mozart: Der Kaiser ist ein lieber Mann — und Brüder, reicht die Hand — Reichardt: Der alte Barbarossa —, Weber: Lützows wilde Jagd — Kreutzer: Der weiße Hirsch —. Für Weihnachten, Kaisers Geburtstag und Sedanfest, sowie für sonstige Feste (Einweihung eines Schulhauses, Hochzeit, Jubiläum, Begräbnis eines Lehrers oder Schülers, Schulentlassung), für kirchliche Festzeiten und für das Schulleben bietet die Sammlung eine reiche Auswahl. Ich empfehle jedem Lehrer, sich das Verzeichnis der Lieder kommen zu lassen, es wird von dem Verleger kostenlos zugesandt.

C. Steinhäuser: 112 volkstümliche Chorlieder, welche mit Beibehaltung der volkstümlichen zweiten Stimme auch drei- und vierstimmig gesungen werden können, zum Gebrauche in den oberen Klassen der Volks- und Bürgerschulen, sowie für den Chorgesang in Mittelschulen, Gymnasien und anderen höheren Lehranstalten, Gesangvereinen u. v. a. (2. Aufl., Langensalza, Beyer u. S. 1 M.) Das Heft bringt: relig. Lieder (1—25), Heimat- und Wanderlieder (26—52), Vaterlandslieder (53—80), aus Sage und Geschichte (81—112). Vorherrschend Volksweisen, 21 Kompositionen vom Herausgeber, die recht ansprechend sind; 17 der Lieder fand ich bisher in andern Sammlungen nicht. Das Heft bietet zu religiösen und patriotischen Schulfeiern und für Ausflüge reichlichen Stoff.

W. Bünte: Chorliederbuch zum Gebrauch in Progymnasien, Real- und höheren Bürgerschulen, für zwei Soprane, Alt und eine Männerstimme. (Hannover, C. Meyer. 1,75 M.) Das Buch enthält 188 Lieder, eine Auswahl unsrer besten Schullieder aller Art.

W. Bünte: 6 dreistimmige Lieder für zwei Soprane und Alt, für Oberklassen höherer Töchter- und Knabenschulen, Lehrerinnenseminare und Damengesangvereine. (Hannover, C. Meyer. 0,40 M.) Das Heftchen enthält Kompositionen des Herausgebers, die für gehobene Schulen recht geeignet sind; auch die Texte sind neu, sie sind in Sammlungen nicht zu finden, ausgenommen Nr. 5: Töne hell, o Lied der Lieder — von Chr Gruß, das in Erk u. Greefs Liederkranz mit der bekannten Weise: „Deutschland, D. über alles" — sich findet.

W. Bünte: Zweistimmige Chorgesänge für die Oberklassen der städtischen Bürgerschulen und für mittlere Klassen höherer Lehranstalten. (4. Aufl. Hannover, C. Meyer.

0,60 M.) 81 Lieder (und 17 einstimmige Choräle). Neben vielen allbekannten Liedern finden sich 12, die in andern Sammlungen nicht sind.

R. Bartmuß: 3 kleine Motetten für 3stimmigen Knabenchor,
" 3 " " " " " Mädchenchor,
" 4 " " " " " Schülerchor.
(Delitzsch, Pabst.) Empfehlenswert.

R. Wolfgardt: Chorbuch für höhere Lehranstalten und Kirchenchöre. 58 geistliche und weltliche Gesänge für dreistimmigen gemischten Chor (Sopran, Alt und eine Männerstimme). Treffliche Auswahl, meist bekannte Chöre, 5 sind der Sammlung eigen. (Chr. F. Vieweg. 0,60 M.)

E. Schmidt: Deutscher Sängerhain. Geistliche und weltliche Männerchöre zum Gebrauch für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen. (2. Aufl. Gütersloh, C. Bertelsmann. 0,80 M.) Die Auswahl ist eine vorzügliche, die Bearbeitung mit ganz besonderer Sorgfalt geschehen.

H. Pfannschmidt: 42 Choräle und geistliche Lieder für gemischte Kirchen- und Schulchöre vierstimmig bearbeitet. (Chr. F. Vieweg, Berlin-Gr.-Lichterfelde. 0,50 M.)

A. Gebrian: 51 Choräle für gemischten Chor, größtenteils von berühmten Meistern gesetzt und zum Gebrauch in der Schule herausgegeben. (Ebenda. 0,75 M.)

L. Erk, Fr. Erk u. W. Greef: Sängerhain. Sammlung heiterer und ernster Gesänge für Gymnasien und andere höhere Lehranstalten. In zwei Bänden oder 6 Heften. (Essen, Bädeker.)

Heft 1. 131 ein- und zweistimmige Gesänge für die Vorschule. 0,80 M.
" 2. 179 ein- zwei- u. dreist. Gesänge für die unteren und mittleren Klassen. 1 M.
" 3. 166 " " " " " " " " " 1 M.
" 4. 116 vierst. Gesänge für gemischten Chor, meist weltlichen Inhalts. 1,20 M.
" 5. 119 " " " " " " " " 1,20 M.
" 6. 69 " " " " " ernsten Inhalts 1,20 M.

Hier haben wir die reichste Sammlung in trefflicher Auswahl und vorzüglicher Bearbeitung, die älteste und doch ewig junge, weil sie nach mehr als 50jährigem Bestehen und einer Verbreitung in mehr als 500 000 Exemplaren neu bearbeitet wurde. Sie ist zweifellos die Quelle, aus der die Herausgeber andrer Sammlungen schöpfen. In ihrer guten Ausstattung wird sie stets weitere Verbreitung finden. Zu ihrer Ergänzung dient für vier gleiche Stimmen der **„Deutsche Liederschatz"** von L. Erk, 300 männerstimmige Gesänge für die höheren Klassen der Gymnasien und Realschulen und für Seminarien. Ausgabe in 7 Heften und Gesamt-Ausgabe der sieben Einzelhefte. (Leipzig, R. Winkler. 3 M.)

Die neueste Erscheinung auf unserm Gebiet ist der bei C. Bertelsmann in Gütersloh erschienene **„Neue Liederhort"**, 300 Lieder und Gesänge für gemischten Chor zum Gebrauch in Schulen, Vereinen und geselligen Kreisen; herausgegeben von Karl Zuschneid, K. Musik-Direktor in Mannheim. Die Sammlung ist alphabetisch geordnet, ein sachlich geordnetes Inhaltsverzeichnis steht voran (Seite V—VIII). Wir finden in dieser Sammlung: religiöse Gesänge für alle Zeiten des Kirchenjahrs und alle kirchlichen Handlungen, Choräle, Bruchstücke aus Oratorien, Volkslieder, Vaterlands-, Kriegs- und Soldatenlieder und vieles andre, ganz wie in andern Sammlungen auch. Im Satz ist auf die normale Leistungsfähigkeit jugendlicher Stimmen Rücksicht genommen unter dem gleichzeitigen Streben nach schöner Gesamtwirkung. Der Preis des Werkes beträgt 1,50 M., schön gebunden 1,80 M., 10 Ex. geb. 15 M.

Der Verlag von J. Klinkhardt in Leipzig bringt ein **„Deutsches Liederbuch** für Mittel- und Volksschulen" von Otto Türke in drei Heften. Heft 1 enthält 85 einstimmige Lieder und einen musikalisch-elementaren Anhang. (22. Aufl. 0,25 M.); Heft 2. 90 zweistimmige Lieder und Anhang. (22. Aufl. 0,40 M.); Heft 3. 110 zwei- und dreistimmige Lieder und Gesänge. (10. Aufl. 0,60 M.) Die Auswahl ist eine gute, viel Neues bietet besonders das 3. Heft.

Ein anderes **„Deutsches Liederbuch"**, Lieder für Schule und Leben, herausgegeben von G. Götze und G. Ruseler, legt der Verlag von Chr. Fr. Vieweg, Berlin, Gr.-Lichterfelde vor. Auch hier finden wir manches schöne Lied, welches wir in andern Sammlungen vergeblich suchen. Das 1. Heft (0,30 M.) enthält 65 Nummern, darunter 22 Spiellieder, 22 Scherzlieder, 14 Naturlieder, 6 geistliche und 1 Kaiserlied; das 2. Heft (0,30 M.) bringt 74 und das 3. Heft (0,50 M.) 116 Lieder, nach dem Inhalt geordnet.

L. Baumert: Schulgesänge (Langensalza, Beyer u. S.) schließen sich dem Umfange nach hier an. Alte und neue Lieder in guter Auswahl bieten auch diese Hefte. Heft 1 enthält 66 Lieder für Unter- und Mittelstufe (5. Aufl. 0,25 M.) Heft 2 90 Lieder für Oberstufe (5. Aufl. 0,40 M.) Heft 3 unter dem Titel: „Deutsche Volkslieder" bietet 85 Lieder und 12 Singspiele, auch 12 Kanons (6. Aufl. 0,40 M.)

Eine allen Anforderungen entsprechende Sammlung ist auch die von Bösche und Linnartz: **Auswahl von Volksliedern.** 10. Aufl. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt, O. Goedel.

1. Heft: 40 Lieder für die Unterstufe und 21 Spiellieder. 0,30 M.
2. „ 59 „ „ „ Mittel- und Oberstufe 0,35 „
3. „ 90 „ „ „ Oberstufe 0,50 „
4. „ 105 „ für höhere Schulen 1,20 „

Für einklassige Volksschulen haben die Herausgeber ein besonderes Heft erscheinen lassen, es enthält eine engere Auswahl aus den drei ersten Heften. Die Lieder des 2. Heftes sind zweistimmig gesetzt, die des 3. auch, mit wenigen Ausnahmen. Die Auswahl ist eine gute, es sind nur allgemein bekannte und beliebte Lieder aufgenommen. Im 4. Heft fand ich 7 Lieder, die ich bisher in keiner andern Sammlung sah.

Ein anderes beachtenswertes Werk ist: **E. L. Meinhardts Schulliederbuch,** neu bearbeitet und mit einem Anhang von Übungsbeispielen für das Gehör- und Notensingen versehen von P. Hoffmann. Heft 1: Unter- und Mittelstufe. 0,30 M. Heft 2: Oberstufe. 0,40 M. Halle a. S., Mühlmann. Die 126 Nummern sind gut ausgewählt, es sind fast nur bewährte Lieder aufgenommen, einzelne sonst noch nicht gefundene sind z. B.: Es brüllt die Schlacht von Mars la Tour —, Heiß war der Tag und blutig die Schlacht —, komp. von C. Kuntze, O du schöne Jugendzeit, v. P. Hoffmann, Abends will ich schlafen gehn — Duett aus „Hänsel und Gretel" von E. Humperdinck, 3stimm. bearb. von M. Frey, Im „Wald, im hellen Sonnenschein —" M. Frey.

E. L. Meinhardt hat in demselben Verlage **„Präparationen zum Gesang-Unterricht der Volksschule** nach Herbartischen Grundsätzen ausgearbeitet" erscheinen lassen, die wir dringend der Beachtung der Kollegen empfehlen.

In immer neuen Auflagen erschienen die **Liederbücher** von Jütting und Billig. (Hannover, C. Meyer. G. Prior.) Das Liederbuch für die Unterstufe (für die Hand des Lehrers) enthält 43 Lieder und 9 Spiellieder. Dem Heft ist eine 16 Seiten umfassende Abhandlung über Auswahl und Behandlung der Lieder beigegeben, die sehr lesenswert ist. Das Heftchen kostet 0,60 M. Das Mittelklassenheft (0,25 M.) bringt 46, das Oberklassenheft (0,60 M.) 110 Nummern, die Auswahl ist eine recht gute. Ein **kleines** Liederbuch derselben Verfasser (im gleichen Verlage) enthält 96 zweistimmige Lieder, für einfache Schulverhältnisse ausgewählt, sechs dreistimmige Lieder und Choräle bringt ein Anhang. Das Heft kostet 0,40 M.

173 der besten deutschen Volkslieder und geistlichen Gesänge für die Mittel- und Oberstufe der Volksschule, darunter die durch Verfügung hoher Schulbehörden zur Einübung vorgeschriebenen Lieder, in angemessener Tonhöhe und leicht singbarem zweistimmigen Tonsatze, die geistlichen Gesänge mit einer event. anwendbaren dritten Stimme, bearbeitet von Professor F. W. Sering bietet uns in 3. Auflage der Verlag M. Schauenburg in Lahr für 0,30 M. Die Auswahl ist gut.

Der Beachtung wert ist ferner der **Volksschulliederschatz** von R. Meister. (Halle, Schrödel. 0,35 M.) Diese Sammlung, die eine Auswahl von 112 Liedern für die Volksschule enthält, ist nach Stufen geordnet. Die Lieder sind in zweistimmigem Satze, 33 Liedern ist in kleinerem Drucke eine einfache dritte Stimme beigefügt. Ein Anhang von 9 Seiten bietet Elementarübungen in Ziffern und Noten in guter Anordnung.

Es sei endlich noch auf einige kleine Heftchen hingewiesen, die dem einen oder andern der Kollegen vielleicht nützlich sein könnten.

H. Knape, Lehrer in Barmen hat bei Fr. Ebbecke in Lissa in P. **„32 neue Schullieder"** zu 0,20 M. erscheinen lassen, deren Tonsatz von ihm selbst herrührt. Das Heftchen liegt schon in 2. Auflage vor. Die Texte sind unsern Lesebüchern entnommen, die Melodien sind einfach und leicht singbar, zweistimmig gesetzt (1 einstimmig, 1 dreistimmig).

W. Trenkner: Zehn Kinderlieder von Wilh. Taubert für 2- und 3stimmigen Kinderchor eingerichtet und zum Gebrauch in Volks- und Mittelschulen herausgegeben. (Hannover, C. Meyer. 0,20 M.) Der Herausgeber sagt im Vorwort: Obwohl unsre

Schulgesang-Literatur eine große Anzahl trefflicher Lieder und Gesänge aufzuweisen hat, sehnt man sich — bei aller Liebe zu den bewährten und bekannten Liedern — doch einmal nach einem weniger bekannten, aber guten Liede. Solchen Regungen verdankt die vorliegende Bearbeitung Taubertscher Kinderlieder ihre Entstehung. Wie gern gerade diese Lieder von unsern Schulkindern gesungen werden, weiß ich aus eigener Erfahrung. Die leichtfaßlichen und gefälligen Melodien prägen sich dem musikalischen Ohr schnell ein und bieten keine besonderen gesangstechnischen Schwierigkeiten. W. Trenkner hat noch zwei eigene Kompositionen zugefügt, die mir sehr gefallen.

C. Reinecke: 15 dreistimmige Kinderlieder und 15 zwei- und dreistimmige Kanons für Schule und Haus. (Leipzig, F. H. Zimmermann. 0,40 M.) Auch alles neu und schön.

Hans Hofmann: Für Feste und Fahrten. Ein Taschenliederbuch für Deutschlands Jugend. (Leipzig, Dürr. 0,25 M.) Es enthält 97 Texte, darunter einige neue, die andern mehr oder weniger bekannt. Die Melodien sind nur angegeben.

Zum Schluß möchte ich noch auf zwei monatlich erscheinende Zeitschriften für den Schulgesang hinweisen, die zur Besprechung vorliegen.

1. **Monatsschrift für Schulgesang.** Zeitschrift zur Hebung und Pflege des Schulgesanges. Essen, G. D. Bädeker. Vierteljährlich 1 M. Die Herausgeber dieser Zeitschrift, F. Wiedermann und E. Paul, geben sich alle Mühe, dieselbe recht vielseitig und reichhaltig auszustatten; es liegen die ersten Hefte des 3. Jahrgangs vor.

2. **Die Stimme.** Zentralblatt für Stimm- und Tonbildung, Gesangunterricht und Stimmhygiene. Herausgegeben von Dr. med. T. S. Flatau, Rektor K. Gast und Rektor A. Gusinde. Berlin, Trowitzsch und Sohn. Vierteljährlich 1,25 M.

Die ersten Hefte des 2 Jahrgangs liegen vor, sie bieten interessanten Stoff.

Hilden. Gelderblom.

Neue Bücher.

Förster, Prof. F. W: Sexualethik und Sexualpädagogik. 2. Aufl. Kempten, M. Joh. Kösel. 2,40 (3) M.

Pabst, Dr. Wilh.: Allgemeine Witterungskunde. Berlin, Hillger. 0,30 M.

Erbt, Lic. Wilh: Handbuch zum Alten Testament. Osterwieck, Zickfeldt. 3,40 (4,20) M.

Meyer, O.: Die Lehrerbildung. (Morgenröte, 3. Heft.) Ebda 0,80 M.

Gothan: Die Entwicklung der Pflanzenwelt. Ebda. 1,75 (2) M.

Pannwitz, Rud.: Der Volksschullehrer und die deutsche Kultur. Berlin-Schöneberg, Verlag der Hilfe. 3 M.

—, Musik der „Lebensfreude". 4. Bd. Köln, P. J. Tonger. Geb. 1 M.

Suck, Sozialpolitik u. Schulhygiene. (Päd. Abhandlungen). Bielefeld, Helmich 0,60 M.

Vollmer, Dr. F.: Friedrich Wilhelm I. und die Volksschule. Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht. 3,60 M.

Stuhrmann, Dir. P. H.: Das moderne Jungmännerproblem und seine Lösung. 4. Tausend. Barmen, Verlag des Westdeutschen Jünglingsbundes. 0,80 M.

Droste: Die Schule, der Lehrer u. die Mäßigkeitssache. Berlin, Mäßigkeitsverlag. 0,20 M.

Kirchert: Schroedels Jahrbuch der mittleren Schulen Preußens. Halle 1909/10, Schroedel. 3 M., für Mitglieder des „Vereins für das mittlere Schulwesen". 1,50 M.

Steinmetz, Heinrich, Ergebnisse des ersten Unterrichts in der Erdkunde. Alsenz, Pfeiffer. 1 M.

Eiermann: Der Unterricht im Bruchrechnen. Weinheim, Ackermann.

Schlichting: Fünf Feststücke für Orgel op. 25. Münster, Selbstverlag. 1,50 M.

Warneck, Lic. theol. Joh: Die Lebenskräfte des Evangeliums. 2. Auflage. Berlin, Warneck. 4,50 (5,50) M.

Wisniewski: Der Lehrer im schriftlichen Verkehr mit den Behörden. 8. Auflage. Hamm, Breen u. Thiemann. Geb. 2 M.

Müller: 12 Unterrichtsblätter zur Erlernung der Gabelsbergerschen Schnellschrift. Barmen, Selbstverlag. 0,75 M.

König, Kreisschulinsp.: Von Herbart und seiner Schule. Straßburg, Straßburger Druckerei. 0,75 M.

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschull. **C. Achinger** in **Elberfeld-Hahnerberg.**

Evangelisches Schulblatt.

November.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Apologetische Fragen. 5.

Der Entwicklungsgedanke und das Christentum.

Von Dr. G. von Rohden in Steglitz.

1.

Ein ausgezeichneter Naturforscher, K. E. v. Baer, faßte den Ertrag seiner Arbeit und Erkenntnis in den Satz zusammen, den er als Leitgedanken des gesamten Welt- und Naturprozesses hinstellt: „Die Geschichte der Natur ist nur die Geschichte des fortschreitenden Sieges des Geistes über den Stoff.“ Eine Naturwissenschaft, die zu solchen Ergebnissen gelangt, ist nicht eine Feindin, sondern eine nicht hoch genug zu schätzende Bundesgenossin des Christentums. Und zwar ist es gerade der Entwicklungsgedanke, den hier die Naturwissenschaft den Vertretern des Christentums als fruchtbare Maxime zur Klärung und tieferen Begründung der christlichen Weltanschauung anbietet.

Allerdings wird ein solches Geschenk von vielen ernsten Christen mit demselben mißtrauischen Abscheu betrachtet, mit dem Kassandra das Danaergeschenk des trojanischen Pferdes begrüßte. Und sie haben guten Grund zu solchem Mißtrauen. Haben wir doch „in der Entwicklungslehre eine Gedankenmasse vor uns, in der sich der ganze Widerspruch der modernen Welt gegen das Christentum zusammendrängt: ihr Widerspruch gegen die Gründung des christlichen Glaubens auf eine geschichtliche Person, die doch nur relative Bedeutung als Entwicklungsglied haben könne; ihr Widerspruch gegen die Erheburg Gottes über diese Welt, die doch in sich selbst alle göttliche Lebens- und Entwicklungskraft trage; ihr Widerspruch gegen die christlichen Gedanken von Freiheit und Schuld, die doch angesichts der Notwendigkeit der Entwicklung nicht bestehen könne; ihr Widerspruch gegen die Allgemeingiltigkeit des christlichen Lebensideals, das doch im Lauf der Entwicklung überholt werden müsse und zum Teil schon überholt sei; ihr Widerspruch gegen die christliche Hoffnung, die es lernen müsse, den Traum einer jenseitigen Vollendung mit der unabsehbaren Perspektive der zeitlichen Entwicklung zu vertauschen.“ (Reischle, der Entwicklungsgedanke und das Christentum S. 1.)

So scheinen wir auf den ersten Blick gar keinen gefährlicheren und bekämpfenswerteren Feind zu haben, als den Entwicklungsgedanken. Aber es scheint nur so. Bei genauerer Prüfung finden wir, daß alle diese schlimmen Anläufe wider das Christentum, die sich mit dem modernen Nimbus der Entwicklungslehre schmücken, gar nicht wesentlich mit dem Entwicklungsgedanken an sich verbunden sind, sondern nur in der Linie einer besonderen Form und Art, oder, wie wir sehen werden, einer Abart des Entwicklungsgedankens liegen. Gewiß haben Haeckel und seine Freunde sich alle Mühe gegeben, den Entwicklungsgedanken mit ihrer antichristlichen Naturphilosophie zu vereinerleien und darauf hin einen unausgleichbaren Widerspruch zwischen Naturwissenschaft und Christentum zu behaupten. Aber die besonnenen Verteidiger des Glaubens haben diesen „Bluff" doch schon als solchen erkannt und lassen sich nicht mehr dadurch einschüchtern. Man darf sich wie auf andern Kampfesgebieten so auch hier die Fragestellungen und Obersätze der Schlußfolgerungen nicht einfach von den Gegnern vorschreiben lassen, sondern muß den vorgelegten Begriffen und Leitgedanken selbständig auf den Grund gehen. Dann sehen die Dinge gewöhnlich ganz anders aus, als uns die Gegner sie sehen lassen wollten. So verliert das Gespenst des Entwicklungsgedankens durchaus seine Schreckhaftigkeit, wenn wir ernstlich darauf losgehen. Jedenfalls aber ist es ein sehr verkehrtes Verfahren gewesen und hat „dem Ansehen der christlichen Religion weithin zu großem Nachteil gereicht, daß vielfach im Namen des Christentums und von dessen berufenen Vertretern der Entwicklungsgedanke verurteilt wurde, ohne daß auch nur der Versuch einer wissenschaftlichen Widerlegung desselben gemacht wären, sagt Professor Beth in seinem höchst lehrreichen Buche „*Der Entwicklungsgedanke und das Christentum*," dem wir hier vielfach folgen.

Daß in dem Entwicklungsgedanken an sich eine widerchristliche Richtung nicht notwendig liegt, zeigte schon das an die Spitze gestellte Wort von Baer, einem der genialsten Vorkämpfer der Entwicklungslehre. Viel bemerkenswerter für diese ganze Verhandlung über den Entwicklungsgedanken ist aber die Tatsache, daß er überhaupt nicht ursprünglich eine naturwissenschaftliche Idee bedeutet, sondern aus religiöser Weltbetrachtung entsprungen ist. Es war der Theologe und Dichter *Herder*, der ihm zuerst seine sinnvolle Form und Fassung verliehen hat. „Es herrscht nicht nur ein Zusammenhang, sondern auch *eine aufsteigende Reihe von Kräften* im unsichtbaren Reich der Schöpfung, da wir diese in ihrem sichtbaren Reich in organisierten Formen vor uns wirken sehen." In diesem Sinne der allgemeinen fortbildenden Entwicklung mit allmählicher Verwirklichung des geistigen Typus der Schöpfung schließt das zweite Buch von Herders Ideen

zur Geschichte der Menschheit: „Es ist also anatomisch und physiologisch wahr, daß durch die ganze belebte Schöpfung unsrer Erde das Analogon einer Organisation herrsche; nur also, daß, je entfernter vom Menschen, je mehr das Element des Lebens der Geschöpfe von ihm absteht, die sich immer gleiche Natur auch in ihren Organisationen das Hauptbild verlassen mußte. Je näher ihm, desto mehr zog sie Klassen und Rassen zusammen, um in seinem, dem heiligen Mittelpunkt der Erdschöpfung, was sie kann, zu vereinen. Freue dich deines Standes, o Mensch, und studiere dich, edles Mittelgeschöpf in allem, was um dich lebt." Ebenso stellt Herder die geistige Entwicklung innerhalb der Menschheit unter das Wort: „Das hellere Bewußtsein, dieser große Vorzug der menschlichen Seele, ist derselben auf eine geistige Weise, und zwar durch die Humanität, allmählich erst zugebildet worden." Der Mensch soll sich den hohen Grad des Lichtes und der Sicherheit „durch Übung selbst erwerben, damit er unter der Leitung seines Vaters ein edler Freier durch eigene Bemühung werde, und er wird's werden." [1]) „Von Herder also ist in Deutschland die Herrschaft des Entwicklungsgedankens angebahnt; die ganze Natur ist ein einheitlicher Organismus, in dem eine fortschreitende, in sich zusammenhängende Entwicklung vom Anorganischen zum Organischen, vom Stein zur Pflanze, zum Tier und zuletzt zum Menschen stattgefunden hat. Die Geschichte ist nur Fortsetzung des Naturprozesses. Bekanntlich teilt auch Goethe diesen Begriff der Entwicklung sowohl in seinen zoologischen Untersuchungen als in seiner Ansicht von der Metamorphose der Pflanze." [2]) Er hat ihn bewußt und mit Begeisterung unmittelbar von seinem älteren Freund Herder übernommen. Man sieht also, wie vorsichtig man sein sollte gegenüber den Anhängern eines geistentleerten naturalistischen Entwicklungsgedankens, wenn sie Goethe und Kant als Vorläufer für ihre mechanistische Deszendenztheorie in Anspruch nehmen.

Will doch auch Kant den Entwicklungsgedanken ausdrücklich auf Religion und Moral in einem Sinne angewendet wissen, von dem Haeckel sich mit tiefstem Abscheu abwenden müßte. In dem Kapitel vom Sieg des guten Prinzips über das böse spricht er sich in der „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft" dahin aus, daß das gute Prinzip den Grund einer kontinuierlichen Annäherung zur Vollkommenheit enthalte, und daß „in ihm als in einem sich entwickelnden und in der Folge wiederum besamenden Keime das Ganze unsichtbarerweise liege, welches dereinst die Welt erleuchten und beherrschen soll." Er will ungescheut ‚die jetzige Zeit' die beste aus der Kirchengeschichte bekannte nennen, da man den Keim des

[1]) Vgl. Beth a. a. O. S. 15 f.

[2]) Lic. Simon Entwicklung und Offenbarung S. 5.

wahren Religionsglaubens, sowie er jetzt in der Christenheit gelegt worden, nur ungehindert sich mehr und mehr darf entwickeln lassen, um davon eine kontinuierliche Annäherung zu derjenigen alle Menschen auf immer vereinigenden Kirche zu erwarten, die die sichtbare Vorstellung eines unsichtbaren Reichs Gottes auf Erden ausmacht." Dabei will Kant diese Entwicklung auch bis an den ersten Anfang zurückverfolgen, so daß ihm die „freie Entwicklung göttlicher Anlagen" in der Menschheit, deren ungehinderte Entfaltung er zum Weltbesten verlangt, schließlich mit der objektiven göttlichen Offenbarung zusammenfällt. In einen so nahen Zusammenhang bringt der große Philosoph den Entwicklungsgedanken mit christlichen Prinzipien! —

In großartig spekulative idealistische Anschauungen, aber damit zugleich in bedenklich phantastische Bahnen lenkte sodann der Philosoph Schelling den Herderschen Gedanken von der fortlaufenden Entwicklung von der Natur zum Geiste. Es ist das Ziel der Natur, zu Bewußtsein und Freiheit zu kommen, der Geist ringt sich durch die verschiedenen Organisationsstufen hindurch diesem Ziele entgegen. Es waltet durch alles hindurch ein einheitliches Leben, und das schreitet fort in lückenloser Entwicklungsreihe.

Schelling und mehr noch Hegel, dem die geistreiche Logik und Dialektik des „absoluten Werdens" die nüchterne Beobachtung und Deutung der wirklichen Erscheinungen ersetzt, brachten den Entwicklungsgedanken bei den ernsten Forschern, die sich den Realitäten der Natur zuwandten, lange um sein Ansehen. Es war daher nicht zu verwundern, daß die geistige Versiegenheit aus ihrer idealistischen Höhe hinabstürzte und abgelöst wurde von einer materialistischen Welle, in die der erhabene Entwicklungsgedanke ganz zu versinken und zu versumpfen drohte. Zwei Äußerste stehen hier einander gegenüber: Hegel läßt Gott selbst den für ihn wesensnotwendigen Weltprozeß durchlaufen, damit er sich in der Endlichkeit auslebe und durch sie hindurch zur reinen Absolutheit zurückkehre; Gott soll erst werden zu dem, was in seinem Begriffe liegt, und er wird dazu durch den Weltprozeß hindurch. Haeckel dagegen zieht die Summa seiner „natürlichen Schöpfungsgeschichte" in dem kümmerlichen Gedanken: „Wenn wir die ganze Entwicklungsreihe verwandter Formen vergleichend ins Auge fassen, erkennen wir klar, wie die natürliche Züchtung, nach allen Richtungen planlos (!) wirkend, eine allmähliche Vervollkommnung langsam herbeiführt, aber erst nach vielen vergeblichen Versuchen zuletzt etwas halbwegs Zweckmäßiges zufällig (!) erreicht." Und diese beiden Äußersten berühren sich! Ist aber mit solchen Einseitigkeiten der Entwicklungsgedanke selbst abgetan? Haben wir nicht vielmehr um so stärkeren Grund, uns auf die Tragweite der tiefsinnigen Andeutung einer Schöpfungsgeschichte zu besinnen, wie sie in

Luthers genialer Erklärung des 1. Artikels geboten und nur zu lange in ihrem wahren Sinne verkannt worden ist? Für Luther erschöpft sich nämlich der Begriff der Schöpfung durchaus nicht in einem einmaligen abgeschlossenen Akt des Weltanfangs; vielmehr verlegt er die Schöpfung in die Gegenwart: Ich glaube, daß mich Gott geschaffen hat samt allen Kreaturen, mir Leib und Seele usw. gegeben hat und noch erhält. Er bezieht also den Glauben an Gott den Schöpfer nicht auf eine erstmalige Fertigstellung und den Ursprung der Welt, sondern auf die fortgehende Schöpfung. Und diese fortgesetzte Schöpfertätigkeit ist ja schließlich nichts anderes als die zusammenhängende Durchdringung des Stofflichen mit dem Geist, die wunderbare Entwicklung, die Jesus in einem seiner schlichtesten und darum um so unergründlicheren Gleichnisse, dem Gleichnis vom Sauerteig, der allmählich die ganze formlose Masse durchdringt, für das sehende Auge und hörende Ohr so überwältigend und eindrücklich gekennzeichnet hat. Für mich ist es demnach kein Zweifel mehr: der Entwicklungsgedanke ist ein tief christlicher.

2.

Wenn wir so namens unserer Religion den Entwicklungsgedanken dem Materialismus streitig machen, so fragt sich allerdings, ob das heutzutage, wo er doch nun einmal so unlöslich mit der Naturwissenschaft verbunden zu sein scheint, mit Fug und Recht, mit irgendwelcher Aussicht auf Erfolg noch möglich ist. Diese Frage ist nunmehr sorgfältig zu prüfen. Sie wäre aber nur dann von vornherein zu verneinen, wenn irgend ein triftiger Grund vorläge, Naturwissenschaft und Christentum in einem unauflöslichen Gegensatz zu einander zu denken, oder wenn die materialistischen Entwicklungstheoretiker ein Recht hätten, ihre Behauptungen und Phantasien als feststehende Ergebnisse der Naturwissenschaft hinzustellen. So ist es aber nicht.

Insofern waren sie freilich im Recht, als sie gegenüber dem deduktiven Verfahren der idealistischen Spekulation die induktive Methode als die für die exakte Wissenschaft allein angemessene durchsetzten. Gegen den Geist reiner dialektischer Konstruktion bäumte sich der Geist der Empirie auf und bemächtigte sich des Entwicklungsgedankens. Für Darwin galt es, dem Entwicklungsgedanken auf den Boden des Naturgeschehens allein (abgesehen von der Geschichte) eine empirische Grundlage zu geben. Er machte sich anheischig durch beobachtete Tatsachen den Beweis zu führen, daß die Lebewesen auseinander hervorgegangen sind, aus je einfacheren immer vollkommenere, höher organisierte, womöglich am Ende einen Stammbaum aller Wesen nachzuweisen. Damit wurde Darwin der Begründer der

modernen empiristischen Form des Entwicklungsgedankens. Seine Eigentümlichkeit ist die, daß allein die Frage nach dem Woher der Entwicklung ins Auge gefaßt wird, bezw. daß allein der Beantwortung dieser Frage ein Wert für den Fortschritt der wissenschaftlichen Naturerkenntnis beigemessen wird. Man legt kein Gewicht mehr darauf zu fragen, wohin und wozu sich die Wesen entwickeln, was für Ziel und Zweck ihre Entwicklung verfolgt, sondern man will wissen, woraus sie entstanden sind, man will Ursprungsaussagen gewinnen. Die ältere Form des Entwicklungsgedankens war teleologisch orientiert, man fragte nach dem Zweck und Ziel der Entwicklung. Die jüngere Form hatte nur ein ätiologisches Interesse, fragte nur nach Ursache und Ursprung. Ihr ist die mechanische Gesetzmäßigkeit die Urheberin alles Fortschritts. Also: „während in der Periode der Intuition und des Idealismus der Interessen bei der Naturbetrachtung an der Erkenntnis eines vernünftigen in der Naturwelt und in der Geschichte sich durchsetzenden Zweckes haftete und das Werden des Zweckmäßigen zur Besprechung stand, fragt man auf Grund des jüngeren Entwicklungsgedankens allein nach den mechanischen gesetzmäßigen Ursachen für das Gewordensein dessen, was wir um uns sehen, und erörtert das Gewordensein des gesetzmäßig Entstandenen." (Beth, a. a. O.)

Darin kann man zunächst eine wohlbegründete Selbstbescheidung der Naturwissenschaft erkennen. Es ist richtig, daß das exakt Beweisbare in ihr nicht über den erfahrungsmäßig gegebenen (empirischen) Zusammenhang von Wirkung und Ursache, über den Mechanismus des gesetzmäßigen Naturzusammenhangs hinausgeht. Die Teleologie gehört nicht zu dem im strengen Sinn Beweisbaren. Wenn also die Naturwissenschaft bei ihrer erklärenden Arbeit sich in diesen Grenzen zu halten bemüht, so tut sie wohl daran. Sobald sie aber ihren eigenen Forschungsrahmen als die für alle Weltbetrachtung allein giltigen Grenzen des Erkennens hinstellt und es unternimmt, innerhalb dieser Grenzen des Empirismus alles Geschehen auf mechanischem Wege erklären zu wollen, überhebt sie sich, gerät in Klippen und scheitert.

Daß sich der allumfassende Zweck im Naturgeschehen auf exaktem Wege nicht eigentlich beweisen läßt, muß man, wie gesagt, gelten lassen. Damit ist aber nicht gegeben, daß das Zweckmäßige in der Naturwelt nicht vorhanden sei. Eine Naturwissenschaft, die den Zweck leugnet, verkennt eben, daß ihr zu solcher Verneinung die wissenschaftlichen Mittel gar nicht verliehen sind. Vollends versteigt sie sich zu ganz ähnlichen grundlosen Spekulationen, wie sie solche an der idealistischen Philosophie mit Recht so scharf getadelt hat. Der Haeckelsche Monismus will, durch

Darwin angeregt, nichts im Weltgeschehen unerklärt lassen, alle Welträtsel kühnlich lösen. Während aber Darwin sich auf den Versuch beschränkte, mittels seiner Selektionstheorie die Abstammung aller Lebewesen von einfachen Urformen darzutun, diese Entwicklung durch ein „richtungloses Variieren" der Grundformen, also durch den Zufall zu erklären, macht sich Haeckel daran, eine wissenschaftlich begründete Genealogie vom Urschleim bis zum Menschen mittels seines biogenetischen Grundgesetzes, der Annahme der Urzeugung und der Ewigkeit der Welt durchzuführen.

Was zunächst die Theorie der natürlichen Zuchtwahl, also die eigentlich darwinistische Form des Entwicklungsgedankens betrifft, so arbeitet sie mit drei Begriffen, die zur Begründung dieser Idee herangezogen werden: Variabilität, Vererbung, Auswahl durch Kampf ums Dasein. — Eine Variabilität, Veränderungs-, insbesondere Anpassungsfähigkeit ist in der Welt lebender Wesen ohne Zweifel vorhanden. Aber die Annahme ist durch nichts zu erweisen, daß sie regelmäßig oder auch nur wenigstens sich in der Richtung der Vervollkommnung, des Fortschritts geltend gemacht haben muß. Die rein zufälligen Lebensbedingungen waren doch nicht immer solche, die höheren Formen und höheren Eigenschaften zugute kamen. — In bezug auf die Vererbung hängt alles an der Frage, ob die neu erworbenen Eigenschaften wirklich vererbt werden; denn an sich ist die Vererbung ja nicht das Prinzip des Fortschritts, sondern des Beharrens auf derselben Stufe. Und gerade die Vererbung der erworbenen Eigengenschaften wird von dem wissenschaftlich bedeutendsten Vorkämpfer des Darwinismus, dem Biologen Weismann in Freiburg, aufs entschiedenste bestritten. Jedenfalls kann sie nicht als ausnahmsloses Gesetz oder wenigstens vorwiegende Regel, wie es die Theorie der natürlichen Zuchtwahl erfordern würde, nachgewiesen werden. — Eine Auslese im Kampf ums Dasein endlich ist zweifellos zuzugestehen nach der Analogie der künstlichen Zuchtwahl. Aber auch diese vermag nur einen bestimmten Kreis von neuen Formen zu erzeugen, die mit der Stammform noch immer nahe verwandt sind; jeder künstliche Züchtungsprozeß kommt an eine Grenze, wo ein weiterer Steigerungsversuch mißlingt. Dann ist es aber das weitaus Wahrscheinlichere, daß auch die natürliche Zuchtwahl, die Auswahl im Kampf ums Dasein, die Abweichungen nur bis zu einem gewissen Grade zu treiben vermag, daß sie folglich nicht die im letzten Grunde ausschlaggebende Ursache des Entwicklungsprozesses, sondern nur ein Hilfsmittel in diesem ist. Ähnlich steht es mit der sogen. mimicry, der Nachäffung zu Schutzzwecken, für deren Zustandekommen die natürliche Zuchtwahl keine hinreichende Erklärung bietet. — Überhaupt aber läßt die Zuchtwahltheorie die Frage unbeantwortet, wie die erste Entstehung solcher

Eigenschaften, die sich nachher im Kampf ums Dasein nützlich erweisen, zustandekommt. Ebensowenig vermag sie schließlich die andere Frage zu beantworten, wie es denn kommt, daß es noch immer Organismen der einfachsten Form gibt, wenn es wirklich lediglich die mit mechanischer Notwendigkeit sich einstellende Wirkung der natürlichen Zuchtwahl war, welche die Vervollkommnung der Organisation veranlaßt und im Laufe der Jahrmillionen bis zu ihrer höchsten Stufe führte.[1])

Diese Anführungen und Einwände wollen natürlich nicht als schon hinreichend zur Widerlegung des Darwinismus gelten; wie es überhaupt nicht in der Absicht dieses Aufsatzes liegt, auf naturwissenschaftliche Einzelheiten einzugehen. Aber es war doch darauf aufmerksam zu machen, daß dieses System der Entwicklungslehre durchaus nicht befugt ist, sich als anerkanntes Ergebnis der Wissenschaft auszugeben. Vielmehr ist es tatsächlich von so vielen und erheblichen Schwierigkeiten rein biologischer Art gedrückt, daß es von der großen Mehrzahl der Naturforscher nunmehr als erledigt angesehen wird. Noch viel mehr ist das der Fall in bezug auf die Art, wie Haeckel die darwinistische Selektionstheorie aus- und untergebaut hat. Mittels des von ihm erfundenen „biogenetischen Grundgesetzes" will er einen lückenlosen Stammbaum der gesamten Lebewelt aufrichten. Dies Gesetz besagt, daß der Embryo höherer Tiere die bleibenden Formen der niederen Tiere durchläuft und die Entwicklung der einzelnen Tiere nach demselben Gesetz wie die Entwicklung der ganzen Tierwelt verfolgt. Oder wie Haeckel den Gedanken ausdrückt: „Die Keimesgeschichte ist ein Auszug der Stammesgeschichte"; die „Ontogonie ist die Rekapitulation der Phylogonie." Freilich muß Haeckel selbst viele Ausnahmen dieses Gesetzes zugeben, und nach den neueren Forschungen hat es vollends sein Ansehen verloren. Der Biologe O. Hertwig führt gegen die Behauptung Haeckels, daß in dem Eistadium des Individuums das Protisten- oder Amöbenstadium des ganzen Tierstammes sich wiederhole, folgendes an: „Indem jetzt die Entwicklung eines jeden Organismus mit der Eizelle beginnt, wird keineswegs der alte Urzustand rekapituliert aus der Zeit, wo vielleicht nur einzellige Amöben auf unserm Planeten existierten. Denn nach unserer Theorie (der Biogenesis) ist die Eizelle eines jetzt lebenden Säugetieres kein einfaches und indifferentes, bestimmungsloses Gebilde, als welches sie nach dem biogenetischen Grundgesetz betrachtet werden müßte, vielmehr erblicken wir in ihr das außerordentlich komplizierte Endprodukt eines sehr langen historischen Entwicklungsprozesses".[2]) — Nicht minder unsicher ist es mit

[1]) Vgl. Wobbermin, Der christliche Gottesglaube in seinem Verhältnis zur heutigen Philosophie und Naturwissenschaft S. 102 ff.

[2]) Nach Beth a. a. O. S. 115.

dem andern Grundpfeiler der Haeckelschen natürlichen Schöpfungsgeschichte bestellt, der Urzeugungstheorie. Sie behauptet, daß alles organische Sein aus dem leblosen Stoff hervorgegangen ist, daß es nichts weiter als lebloser Stoff in besonderer Verbindung ist und alles Lebendige daher restlos in diesen wieder aufgelöst werden kann durch Aufhebung jener besonderen Verbindung. Haeckel zwar stellt auch diese Hypothese wohlgemut als ‚Resultat' der exakten Wissenschaft hin; der besonnenere Weismann dagegen gesteht, daß sie nur das logische Postulat der mechanistischen Denkweise sei. Die exakte Basis fehlt der Urzeugungstheorie vollständig, die mechanistische Erklärungsmethode kommt dem Geheimnis des Lebens nicht auf den Grund. Hertwig gibt zu: „Hier ist immer im Auge zu behalten, daß eine Substanz von so verwickelter Struktur wie die lebende Zelle auch nicht im entferntesten ihresgleichen in der unbelebten Natur hat, daß daher auch die Reaktionen einer derartigen Substanz ein entsprechend kompliziertes Gepräge an sich tragen." [1]) — Und was nun schließlich das Postulat Haeckels von der Ewigkeit der Welt angeht, ein für sein System allerdings unumgängliches Dogma, so setzt er sich dabei über eins der wichtigsten von der neueren Physik angenommenen Gesetze, das sog. Entropiegesetz, hinweg. Dies Gesetz ist an die Beobachtung der Bedingungen der Bewegungsenergie angeschlossen. „In jedem Gebilde geschehen diejenigen Vorgänge, durch welche es sich dem Zustand des Gleichgewichts nähert. Ist es in diesem Zustande, so geschieht nichts." Die Wärmelehre macht deutlich, daß sich alle Energieformen in Wärme umsetzen lassen, während der umgekehrte Prozeß, die Rückverwandlung der Wärmeenergie in andere Energiearten nur in sehr beschränktem Maße durchführbar ist. Daher ist für die Weltentwicklung eine Rückkehr zum Anfangsstadium und ein vollständiger Kreislauf von Natur und Welt ausgeschlossen. Alle Wärme geht dem Gleichgewicht der Temperatur entgegen; es kann dann schließlich keine Arbeit mehr geleistet werden; völliger Stillstand aller Naturprozesse tritt ein, das Universum befindet sich in einem Zustand der Ruhe. Damit erreicht die gegenwärtige Welt ihr Ende. Erreicht sie aber nach diesem Weltentwicklungsgrundgesetz ihr Ende, so hat sie auch ihren Anfang gehabt; sie ist nicht ewig. Ist aber die Behauptung der Ewigkeit der Welt hinfällig, so ist damit das lösende Wort für alle Welträtsel, das Haeckel in seinem berühmten Begriff „Substanzmonismus" gefunden zu haben meint, als ein Phantom erwiesen. Denn der Substanzmonismus, der die bewegte Substanz zum Inbegriff alles Seins und Geschehens, zur allumfassenden Gottheit macht, steht und fällt mit der Annahme der Ewigkeit der Welt. Es ist Haeckel daher nicht zu

[1]) Beth a. a. O. S. 43 f.

verdenken, daß er sich aufs äußerste gegen die Anerkennung des Entropiegesetzes sträubt, und die Art, wie er es tut, ist für seine ganze Beweisführung höchst bezeichnend. „Wenn diese Lehre von der Entropie richtig wäre, so müßte dem angenommenen Ende der Welt auch ein ursprünglicher Anfang derselben entsprechen, ein Minimum der Entropie, in welchem die Temperaturdifferenzen der gesonderten Weltteile die größten waren. Beide Vorstellungen sind nach dieser monistischen und streng konsequenten Auffassung des ewigen kosmogenetischen Prozesses gleich unhaltbar; beide widersprechen dem Substanzgesetz. Es gibt einen Anfang der Welt ebenso wenig als ein Ende derselben. Wie das Universum unendlich ist, so bleibt es auch ewig in Bewegung; ununterbrochen findet eine Verwandlung der lebendigen Kraft und Spannkraft statt und umgekehrt; und die Summe dieser aktuellen und potenziellen Energie bleibt immer dieselbe. Der zweite Hauptsatz der mechanischen Wärmetheorie widerspricht dem ersten und muß aufgegeben werden." [1]) — Das ist die Wissenschaftlichkeit Haeckels in ihrem höchsten Glanze. Jena locuta est — causa finita! Und dabei regt man sich noch auf über den blinden Dogmenglauben der Orthodoxie und die Behauptung von der Unfehlbarkeit des Papstes! Wir bemerkten oben, daß sich die Extreme des Hegelschen Idealismus und des Haeckelschen Materialismus berühren; hier haben wir ein deutliches Momentbild von dieser Berührung. Alles ist Konstruktion; wirklicher empirischer Beweis ist garnicht vonnöten.

Es lag, wie schon bemerkt, nicht in der Absicht dieses Aufsatzes, in eine naturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Darwinismus und dem Haeckelschen Monismus einzutreten. Sonst wäre auch z. B. von Lamarck und dem Neulamarckismus zu reden gewesen. Es sollten nur die der logischen und philosophischen Beurteilung zugänglichen Leitgedanken aufgewiesen und an ihnen dargetan werden, daß wir vor dieser Form des Entwicklungsgedankens durchaus nicht die Waffen zu strecken haben, sondern sie getrost dem inneren Gericht der fortschreitenden Naturwissenschaft selbst überlassen dürfen. Das Mitgeteilte wird daher auch genügen, um die wissenschaftliche Haltlosigkeit der Übertragung dieser mechanistischen Naturerklärung auf die Geschichte einleuchtend zu machen. Nach dieser Theorie baut sich ja nicht nur das Seelenleben der Einzelnen durch die Mechanik der beseelten Atome auf, sondern die Völkergeschichte im Ganzen ist ebenfalls nichts als „ein physikalisch-chemischer Prozeß, der auf der Wechselwirkung, der Anpassung und Vererbung in dem Kampf der Menschen ums Dasein beruht." Steht es mit der wissenschaftlichen Haltbarkeit der rein

[1]) Beth a. a. O. 62 ff.

ätiologisch-kausalen Welterklärung materialistischen Zeichens so unbefriedigend, wie vorhin dargetan, so brauchen uns alle jene schweren Anstöße der so umschriebenen Entwicklungslehre gegen das Christentum durchaus nicht zu schrecken. Denn alle diese Widersprüche gegen die Allgemeingiltigkeit unsrer Gottesanschauung und unsers Lebensideals folgen wohl aus einer einseitigen Anwendung des Kausalgedankens,[1]) aber nicht aus dem Entwicklungsgedanken an sich. Dieser kann des teleologischen Prinzips gar nicht entraten. Er kommt — und das sollte in diesem Abschnitt gezeigt werden — mit der ätiologischen Maxime nicht zum Ziel.

3.

Auch die materialistischen Entwicklungstheoretiker lassen bei all ihrem Widerstreben gegen den Zweckbegriff doch nur zu deutlich zwischen den Zeilen lesen, daß sie wenn auch unbewußt mit dem Zweckgedanken arbeiten. Oder auch, daß der Zweckgedanke in ihnen arbeitet. Sie reden unbefangen von Leben und Tod, Gesundheit und Krankheit der in Entwicklung begriffenen Organismen, von Stufen der Entwicklung, von größerer oder geringerer Vollkommenheit der sich entwickelnden Wesen. Ebenso wie auch die gesinnungstüchtigsten Propheten der „materialistischen Geschichtsauffassung" über die Sünden und Frevel der Besitzenden und Herrschenden in der sittlichsten Entrüstung und oft nur zu echter Leidenschaftlichkeit sich aufregen. Als ob es in dieser rein kausalen, also lediglich naturnotwendigen Welt- und Geschichtsentwicklung vernünftigerweise irgend etwas zu loben und zu tadeln gäbe, da doch alles geschieht, wie es eben geschehen muß! Selbst Haeckel, der doch alle Teleologie mit Stumpf und Stiel ausrotten will, vergißt sich, von „stufenweisen Aufstiegen", von einem „unendlichen Überflügeln," von einer „ruhmvollen Bahn" „fortschreitender Entwicklung," von einem „Willen der Atome" ꝛc. zu sprechen. Der „Mechanismus, wenn er nicht in ewiger und eherner Gleichgiltigkeit bei allem verharren müßte, würde trauernd sein Haupt verhüllen, daß solches in seinem Namen der Welt verkündet wird!"[2]) Haeckel würde natürlich erwidern, daß dies alles ja nur bildlich gesprochen ist, aber es beweist jedenfalls, wie tief die teleologische Auffassung uns im Blut und Hirn steckt.

---

[1]) Das Kausalproblem spielte neuerdings wieder eine große Rolle in den Verhandlungen des Leipziger Lehrervereins mit Prof. Rietschel über die Zwickauer Thesen. Wissenschaftliche Koryphäen wie Wundt und Lamprecht wurden in den Streit mit hineingezogen. Es wäre daher eine gesonderte Behandlung dieser uralten und doch wieder echt modernen Streitfrage auch hier am Platze, falls sie auf das entgegenkommende Interesse der Schulblattleser wird rechnen dürfen.

[2]) Lic. Simon, Entwicklung und Offenbarung S. 40.

Und liegt sie nicht ohne weiteres im Begriff der Entwicklung selbst? Was ist denn überhaupt eine Entwicklung, wenn man nicht fragen darf, wozu sich die betreffende Erscheinung entwickelt? Jede Entwicklung muß doch ihr Ziel haben, sonst wäre sie ja nichts als die Entfaltung von etwas, was schon dagewesen ist, aber nicht das Zustandekommen von wirklich Neuem. Daher wendet der Darwinismus, der mit der früher in der Naturwissenschaft geltenden Präformations- oder Entfaltungshypothese gründlich aufgeräumt hat, nicht nur im Bilde, sondern der Sache nach den Zweckbegriff unwillkürlich an. Oder was liegt dem beständig von ihm gebrauchten Begriff der „lebensfähigsten" Individuen anderes als eben der Zweckgedanke zugrunde? Der Darwinismus hat dazu geführt, „die Zweckmäßigkeit in den Organisationen der einzelnen Arten von Lebewesen in so umfassender Weise zu zeigen, wie es die guten alten physiko-theologischen Späher nach Gottes Weisheit in der Natur nie vermocht haben. Denn wenn nach der darwinistischen Theorie nur die lebensfähigsten, d. h. die für ihre Lebenserhaltung am zweckmäßigsten organisierten Arten überleben, dann muß auch die Umkehrung des Satzes gelten, daß bei den überlebenden Arten ihre ganze Konstition für die Erhaltung im Konkurrenzkampf nach irgend einer Seite hin zweckmäßig ist oder gewesen ist." [1]) So redet denn auch die neue Naturwissenschaft, indem sie den Gedanken eines wirksamen objektiven Zweckes ablehnt, doch von der „Quasi-Zweckmäßigkeit," ein moderner Ausdruck, aus dem uns die alte kantische These entgegenschaut, daß in der Naturwissenschaft der Zweckbegriff nur als regulatives Prinzip, im Sinne eines ‚als ob' angewandt werde. Wir können vielleicht deutlicher sagen: die naturwissenschaftliche Entwicklungstheorie begnügt sich an Stelle der Behauptung von wirksamen Zwecken mit einer bloßen Zielbetrachtung, d. h. es wird von ihr nur eine Reihe von Vorgängen unter dem Gesichtspunkt eines einheitlichen Endresultats aufgefaßt und zusammengeordnet, also in der Weise, daß sie an diesem Ziel als die zu ihm hinführenden Koeffizienten beleuchtet werden." [2]) — Daß die echte Naturwissenschaft sich bescheidet und weder die Beweisbarkeit noch die Unmöglichkeit des wirksamen Zwecks im Naturgeschehen behauptet, haben wir schon zu Anfang als die richtige Besinnung auf ihre eigenen Grenzen hingestellt. Sie muß nur anerkennen, daß sich jenseits dieser Grenzen Fragen erheben, die sie nicht totmachen darf und nicht beantworten kann. Sicher ist jedenfalls, daß das materialistische Dogma von einer rein zufälligen Weltentwicklung immer mehr an Boden verliert. Die Wissenschaft kommt mit ihm nicht mehr aus. Man kehrt bewußt zu dem von K. E. v. Baer zuerst aufgestellten und begründeten Begriff der Zielstrebigkeit im Naturgeschehen zurück.

[1]) Reischle a. a. O. 15. — [2]) Ebd. S. 16.

Und bei diesem Begriff wird die empirische Wissenschaft als solche wohl stehen bleiben müssen. Den eigentlichen Weltzusammenhang ist sie mit ihren Mitteln gar nicht imstande zu erklären. Selbst wenn die Naturwissenschaft die Reihe der Entwicklungsfaktoren in ihrer Hinleitung auf ein bestimmtes Ziel immer mehr zu vervollständigen vermag, so bleibt doch noch die für unsre Weltanschauung entscheidende Frage, ob denn diese Ordnung der Entwicklungsfaktoren im Zusammenhang des Ganzen nur tatsächlich gegeben oder ob sie planvoll vernünftig ist. Diese Frage kann ihre Antwort nur finden auf Grund der Entscheidung, ob denn bei der Entwicklung als Gesamtresultat etwas Vernünftiges, Wertvolles, der Vollkommenheit Angenähertes herauskommt, also nur auf Grund einer nach klarem Maßstab vorgenommenen Wertung des Gesamtergebnisses, nicht auf Grund eines metaphysischen Erklärungsverfahrens. Eine solche Wertung der Welt und ihrer Ziele ist nun aber im christlichen Schöpfungsglauben ausgesprochen. Hier wird der Zweck, in letzter Linie der Endzweck des Reiches Gottes, als wirksamer Faktor behauptet, daher auch eine zweckvoll schaffende, d. h. vernünftige Macht als Grund des Gesamtzusammenhangs und seiner Ordnung angenommen. Darum läßt sich die Entwicklungstheorie sehr wohl im besten Einvernehmen mit dem christlichen Glauben denken, wenn sie sich auf jene für sie selbst unlösbare Frage die Antwort gefallen läßt: „Die Entwicklung ist nicht bloß eine gesetzmäßig brutale Tatsache, sondern in ihrer kausalen Bedingtheit zugleich Verwirklichung eines göttlichen Zwecks, der zwar letztes Ziel, aber als solches zugleich von Anfang an für die Ursachenordnung bestimmend ist.“ [1]) Wenn also im modernen Entwicklungsgedanken oft die ätiologische und teleologische Betrachtungsweise unklar ineinander verfließen und nur in einer Gesamtstimmung vereinigt werden, so fordert das Christentum auch für das Gebiet der Natur, daß der empiristische Entwicklungsbegriff, mit dem die Naturwissenschaft operieren muß, mit voller Klarheit dem teleologischen ein- oder untergeordnet werde. „Ja, der naturnotwendige Umbildungsprozeß ist erst dann im wahren Sinne Entwicklung, wenn ein vernünftiger Zweck sich in ihm ausgestaltet.“ [2])

Dies also ist die Bedingung, unter der uns der moderne Entwicklungsgedanke, der die „Zielstrebigkeit“ der Naturvorgänge nicht aus-, sondern einschließt, für den christlichen Glauben annehmbar erscheint. Und nicht nur annehmbar, sondern für die Vertiefung und Klärung unserer Gottes- und Weltanschauung bedeutsam und wertvoll. Wird diese Verständigungsgrundlage festgehalten, so bleibt das Zentrum des Christenglaubens unangetastet, auch wenn der Naturwissenschaft freieste Forschung und weitester Spielraum zugestanden wird. Es ist dann unumwunden anzuerkennen, daß

[1]) Reischle a. a. O. S. 16. — [2]) A. a. O. S. 17.

die heutige Naturwissenschaft die Deszendenztheorie nicht nur für eine der best begründeten Arbeitshypothesen erklärt, sondern sie zum Rang eines wirklichen Prinzips der Forschung erhebt, ohne dessen Hilfe viele Tatsachen garnicht zu erklären wären.

Die Paläontologie z. B. hat drei Tatsachen festgestellt, die jeder anderen naturwissenschaftlichen Erklärung trotzen. Einmal, daß in den verschiedenen Perioden der Erdentwicklung sich auch je verschiedene Formen des Lebens ausgebildet haben, und daß diese Formen nicht durch alle Perioden hindurch die gleichen geblieben sind. Man denke z. B. an die ungeheuerlichen Formen der Saurier! Und dazu die andere Tatsache, daß die Aufeinanderfolge dieser Lebewesen in den verschiedenen Erdschichten, durch welche die verschiedenen Perioden der Erdentwicklung repräsentiert werden, insofern eine aufsteigende Linie darstellt, als in den früheren Zeiten die einfacheren Formen vorherrschen und als in den späteren jeweilig höhere auftreten. Schließlich kommt das dritte Ergebnis der Paläontologie hinzu, dies nämlich, daß sich unter den ausgestorbenen Arten solche befinden, die wenigstens mit einem gewissen Recht als Zwischen- und Übergangsformen in Anspruch genommen werden dürfen. Doch ist freilich eine stetig fortschreitende Entwicklungslinie bisher so wenig aufgewiesen worden, daß es vielmehr bereits höchst wahrscheinlich ist, daß das niemals auch nur annähernd geschehen wird. Jedenfalls liegt bisher kein Fund vor, der mit Sicherheit als eine die Kluft zwischen den höchsten heute lebenden Vierfüßern und dem Menschen wirklich ausfüllende Zwischenform ausgegeben werden dürfte. [1])

Ferner ist auch die Tatsache der sog. „rudimentären Organe" am zwanglosesten auf dem Boden der Deszendenztheorie zu erklären. „Durch Anpassung an besondere Lebensbedingungen sind die früher arbeitenden Organe ganz allmählich oder auch wohl plötzlich außer Funktion gesetzt und im Lauf der Generationen immer schwächer geworden bis zur totalen Verkümmerung und Rückbildung. Es läßt sich durchaus nicht für alle Fälle behaupten, daß die rudimentären Organe überhaupt nutzlos wären, im Gegenteil haben sie oft eine Nebenfunktion (der primären Funktion gegenüber), für den Organismus gewonnen." [2]) Wir haben vom Standpunkt des christlichen Glaubens gegen diese Erklärung so wenig etwas einzuwenden, daß wir hierin gerade einen neuen Beleg gegen die Leugnung des Zweckgedankens finden. Die Deszendenztheorie widerlegt hier geradezu unwillkürlich die Annahme der Unzweckmäßigkeit oder Zweckwidrigkeit jener verkümmerten Organe, sie bestätigt die stetig weiterschreitende Herstellung

[1]) Vgl. Wobbermin a. a. O. S. 93 f.
[2]) Claus, Lehrbuch der Zoologie nach Beth a. a. O. S. 93.

der vollen Zweckmäßigkeit in den Organismen, die infolge der Anpassung an neue Lebensverhältnisse und -bedürfnisse notwendig wird.

Steht es nun so mit dem Deszendenzgedanken, so kann Professor Beth doch wohl nicht ganz ohne Grund die Hoffnung aussprechen, daß religiös-christliches Weltverständnis und Abstammungslehre in ihren Gesamtauffassungen sich befreunden werden.[1]) Mit Hilfe der Deszendenztheorie „können wir das ganze gewaltige Werden und Sichentwickeln der Naturwelt bis auf das Werden der Menschheit selbst hin als den Prozeß verstehen, mittels dessen die vernünftige und ethisch verewigte Kreatur sich bildete, um nunmehr in sich selbst eine neue eigenartige Entwicklungsstufe des geistigen Seins zu erklimmen." [2])

Aber wie verhält es sich nun mit der Entstehung des Menschen selbst? Soll sie auch in die Abstammungshypothese eingereiht werden? Diese Frage hat bei allem Bisherigen dem Leser wohl schon längst auf der Zunge gelegen. Nun, zunächst darf man mit Beth antworten: „Kein ehrlicher Naturforscher wird sich gegen Reinkes Grenzregulierung sträuben, daß eine gewissenhafte Naturforschung bekennen muß, daß wir über die Abstammung des Menschen nichts wissen und nicht einmal einleuchtende Vermutungen aufzustellen vermögen". [3]) Wer aber schon das Aufwerfen der Frage, ob eben auch der Mensch auf seinen tierischen Ursprung untersucht werden muß, als einen Frevel an Gott und der Menschheit empfindet, der möge sich klar machen, daß die Frage nach der Einreihung des Menschen in den Naturzusammenhang der Deszendenztheorie in dieser Allgemeinheit falsch gestellt ist. Sobald wir der Deszendenzidee ihren materialistischen Giftzahn ausbrechen — und daß dieser gar nicht zu ihrem Wesen gehört, davon haben wir uns ja überzeugt — steht doch die Frage nicht mehr so, ob auch alles Geistige aus der mechanisch-kausalen Entwicklung des bewegten Stoffes abzuleiten sei. Vielmehr ist die Entstehung des Bewußtseins und Geistes für die besonnene Naturwissenschaft eine Frage für sich — nach Dubois-Reymond bekanntlich eins der unlösbaren Welträtsel. Es steht also nur die Frage zur Erwägung, ob das leibliche Wesen der Menschen von der natürlichen Gesamtentwicklung zu isolieren sei. Diese Frage wird allerdings von der Deszendenztheorie bejaht. Aber es ist nicht recht erfindlich, was diese Bejahung auch für den strengstgläubigen Christen besonders Schreckhaftes oder Abstoßendes enthalten sollte. Denn daß wir unserm Leibe nach zum Tierreich gehören, das lernen wir ja schon in der Volksschule, das lehrt uns der Augenschein. Und was der Gedanke, daß unser Körper aus dem bereits organisierten Stoffe, statt aus dem Urstoffe

[1]) Beth a. a. O. S. 95. — [2]) A. a. O. S. 98 f. — [3]) A. a. O. S. 106.

selbst, dem „Erdenkloß", durch Schöpferhand gebildet sei, Entwürdigendes für uns haben sollte, ist wirklich schwer einzusehen. Wir können ja nach wie vor den Satz, daß der Mensch von den Tieren, insbesondere von den Affen abstamme, mit aller Bestimmtheit ablehnen; denn der menschliche Körper ist noch nicht der Mensch. Der Mensch ist nicht bloß Naturwesen und als solches in den kausal-teleologischen Naturzusammenhang hineingestellt, sondern Mensch wird er erst durch die Begabung mit Geist. Und diese ist für den christlichen Glauben zweifellos eine besondere schöpferische Tat. Dem naturalistischen Monismus gegenüber, der den ganzen Menschen nach Leib und Seele in geradliniger mechanischer Entwicklung von einem affenartigen Wesen ableitet, stellen wir eine unübersteigbare Kluft zwischen Mensch und Tier fest, eine Kluft, die schon durch die Sprache bedingt ist. Der Affe hat ebenso gute physische Sprachwerkzeuge wie der Mensch, aber er kann nicht sprechen „weil er nichts zu sagen hat" (Wundt). „Die Sprache ist eine Eigenschaft unseres Geistes" (Joh. Ranke).[1])

4.

Wir sehen also, die Frage nach der Entstehung des Menschen ist nicht eine bloß naturwissenschaftliche. Sie ist ebenso sehr ein Problem der Geisteswissenschaften. Wir gehen mit der Anwendung des Entwicklungsgedankens auf den Menschen von der Natur zur Geschichte über. Der Entwicklungsgedanke ist ja, wie wir zu Anfang erkannten, an sich schon mehr ein historisches als ein naturwissenschaftliches Prinzip. Der Entwicklungsbegriff tritt nur da auf, wo ein geschichtliches Interesse sich regt. Die Frage nach dem Verhältnis beider Formen des Entwicklungsgedankens, der historischen und der naturwissenschaftlichen, zueinander ist aber höchst schwierig und dunkel. Es ist nicht sicher, ob beiden Gedankenreihen wirklich der gleiche Begriff von Entwicklung zugrunde liegt. Ich deute das hier nur an, ohne das Problem an dieser Stelle weiter verfolgen zu können.

Jedenfalls aber ist es unrichtig, Natur und Geschichte in dualistischer Weise auseinanderzureißen, etwa mit dem Schema, daß wir vom christlichen Standpunkt aus den Menschen nach seiner leiblichen Seite getrost der Naturwissenschaft und Deszendenztheorie überantworten können, wenn wir nur sein geistiges Wesen für eine geschichtlich-theologische Betrachtungsweise zu retten vermögen. So ist die Feststellung der unübersteigbaren Kluft zwischen Mensch und Tier nicht gemeint. Wenn wir vom Standpunkt des Glaubens aus das spezifisch Menschliche im Menschen, den Geist mit allen seinen Tätigkeiten und Schöpfungen direkt auf Gottes

[1]) Vgl. Beth a. a. O. S. 138 f.

Wirken zurückführen, so soll das doch nicht besagen, daß der Ursprung des menschlichen Geistes wirklich ein ganz andrer sei, als der des menschlichen Körpers. Das wäre eine bedenkliche Trübung des christlichen Schöpfungsgedankens. Vielmehr ist alle Tätigkeit Gottes, all sein Schaffen und Ordnen ein unmittelbares, das „ermöglicht ist durch die Immanenz des transzendenten Gottes“ (Beth), d. h. des Gottes, in dem wir leben, weben und sind. Die „ganze von ihm geleitete Entwicklung ist nicht in geringerem Grade göttliches Wirken als die Schöpfung in engerem Sinne oder die Setzung des ersten Anfangs. Alle Entwicklung ist daher göttliches Wirken von derselben Art wie die erste Setzung. Alle Entwicklung ist Schöpfung oder die erste Schöpfung ist anzusehen und zu verstehen unter dem Gesichtspunkt der in ihr ins Auge gefaßten Entwicklung; oder die Entwicklung ist der Modus der göttlichen Schöpfung, da die erste Setzung der Welt mit der Absicht aller künftigen Entwicklung vollzogen gedacht werden muß. Folglich ist der Mensch — nach der Ausdrucksweise der religiösen Anschauung — nicht minder hinsichtlich seines Leibes als hinsichtlich seines Geistes das Ergebnis unmittelbarer göttlicher Schöpfertätigkeit, gleichviel ob der unsern Augen einigermaßen anschaubare Stufengang der Entwicklung für die leibliche Entstehung des Menschen immerhin deutlicher vorliegt als für die geistige.“ „Sagt man Schöpfung oder Entwicklung — beides ist unmittelbares göttliches Tun.“ [1])

Dieser Gedankengang führt allerdings wieder dazu, Natur und Geist recht nahe zusammen, in unlöslicher Verbindung miteinander zu denken. Aber der Gefahr des naturalistischen Monismus ist dabei doch grundsätzlich vorgebeugt. Denn der Geist ist nicht, wie der Substanzmonismus es will, aus der natürlichen Entwicklung des bewegten Stoffes abzuleiten, sondern die Natur aus dem Geist. Die neuere Naturwissenschaft befreundet sich mit diesem antimaterialistischen Standpunkt wieder mehr; sie versucht den Urstoff aus dem Immateriellen, wenigstens der Welt des Unsichtbaren abzuleiten. So wenigstens läßt sich die bedeutsame Elektronentheorie verstehen. Wie dem aber auch sein mag, monistisch sieht unsre Religion die gesamte Weltentwicklung jedenfalls an. Die Ursprungsfragen, wie Stoff und Geist sich ursprünglich zueinander verhalten haben, können wir ja schließlich auf sich beruhen lassen. Das ist eine mehr metaphysische als religiöse Frage. Aber daß die Entwicklung der Welt auf die Einheit von Natur und Geist, d. h. die Durchdringung der Natur mit dem Geist hin-

[1]) Beth a. a. O. S. 126.

zielt, das ist uns eine grundlegende Glaubensüberzeugung. Wir fassen eben den Monismus nicht ätiologisch, sondern teleologisch.

Jedes Bedenken, das sich etwa gegen solches Ineinsschauen von Natur und Geist bei dem Gottesverehrer im Blick auf die Verkehrung der monistischen Idee durch den Materialismus noch regen könnte, wird beseitigt durch das Festhalten an dem Faktor des unmittelbaren Weltwirkens Gottes. Dieses ist nicht gleichbedeutend mit dem Weltprozeß selbst; vielmehr bleibt Gott bei aller Immanenz doch über den Weltprozeß erhaben; er leitet ihn nach seinem Rat und Zweck. Wir dürfen also dabei bleiben, daß das Emporleuchten der Geistesflamme im Menschengeschlecht auf keine Weise aus der vorhergehenden Entwicklung abzuleiten, daß vielmehr mit der Geistbegabung der Menschen etwas durchaus Neues in den Entwicklungsprozeß eingetreten sei. Es widerspricht dem Entwicklungsgedanken an sich keineswegs, anzunehmen, daß im Lauf der Weltentwicklung neue Kräfte eingreifen, daß in der Symphonie des Weltgeschehens an bestimmter Stelle neue Instrumente einsetzen. Sogar die Vertreter der Deszendenzlehre im engeren Sinne haben sich veranlaßt gesehen, auf ihrem Gebiete das alte Dogma der Naturwissenschaft: „natura non facit saltum“ preiszugeben. Der Zoologe Prof. Eimer z. B. hat in seinem großen Werk über die Entstehung der Arten die „Orthogenesis“ der Schmetterlinge unter mehrfacher Heranziehung sprunghafter Neubildung behandelt. Also auch vom modernen naturwissenschaftlichen Standpunkt aus ist der Satz Beths haltbar! Wiewohl der Mensch anatomisch betrachtet an der Spitze der Tierwelt steht, und wiewohl auch die menschliche intellektuelle, willentliche und gemütliche Eigentümlichkeit ebenso wie die tierischen Seelenfunktionen nur im Zusammenhang mit dem Nervensystem und Gehirn vorhanden ist, so ist der menschliche Geist dennoch etwas der Art nach Besonderes und nicht als Ergebnis einer stufenweise fortgeschrittenen Entwicklung aus dem tierischen Seelenleben begreiflich.

Was so die Naturwissenschaft zulassen muß, das fordert die Geschichtswissenschaft. Die prähistorischen Forschungen haben aus dem Gebiet der paläontologischen Anthropologie nunmehr Belege dafür erbracht, daß schon in den nachweisbaren sehr frühen Menschengenerationen die spezifisch menschliche Geistesbetätigung ungemein rege war. Schon in den untersten Schichten des Diluviums finden sich ihre Spuren in primitiven Steinwerkzeugen. Und in den höheren Diluvialschichten zeigen sich sehr beachtenswerte Erzeugnisse der industriellen Betätigung und Erfindungskraft — Geräte in Bein, Horn, Elfenbein, auch Holz — sowie eines nicht mehr ganz primitiven Kunstsinns, überraschend gelungene Zeichnungen und Schnitze-

reien, Darstellungen von Tieren und auch Menschen in schwarzer und roter Farbe. So geben exakte geschichtliche Tatsachen die größte Wahrscheinlichkeit an die Hand, „daß der Urmensch vom Beginn seines Auftretens an sich in der eigentümlich menschlichen Weise zu betätigen angefangen hat, und daß ihm folglich dieselben geistigen Anlagen zu Gebote standen und dieselben geistigen Interessen der Anlage nach eigneten, wie sie uns heute als die spezifisch menschlichen Fortschrittsmomente erscheinen.“ [1]) Ebenso ist aus solchen Tatsachen der urmenschlichen Geschichte zu schließen, daß „jene Menschen auch den äußeren Ausdruck des Denkens besessen haben müssen, nämlich die Sprache, mag sie auch noch so primitiv gewesen sein.“ [2]) Gewiß war das Sprechen und Denken jener Urzeit noch ein unvollkommenes; aber die Anspannung und Leistung des menschlichen Geistes ist für jene Anfangszeit nicht etwa geringer, sondern geradezu höher einzuschätzen als bei dem Geschlecht der Gegenwart, das sich einbildet es so herrlich weit gebracht zu haben. Virchow hat „mit Recht darauf hingewiesen, daß das Ringen um die Existenz bei unsern mit weit geringeren äußeren Hilfsmitteln ausgestatteten, von uns so ganz hochmütig beurteilten ältesten Vorfahren, wo der Einzelne wesentlich auf sich selbst gestellt war, eine gewiß nicht kleinere geistige Arbeit erforderte, als die Lebensführung des heutigen Geschlechts, welches auf Schritt und Tritt von der Gesellschaft und Familie von Jugend auf getragen und gestützt wird.“ [3])

Damit ist nun auch schon die Antwort auf die weitere Frage angedeutet, wie man sich die Entstehung des spezifisch geistigen Interesses im Menschen in etwa zu denken hat. Es ist die Not, die den Menschen nötigte, auf Mittel und Wege zu sinnen, ihr zu begegnen. „Der Mensch leidet häufiger als das Tier Not, die ihn zum Nachdenken, überhaupt zu geistiger Anstrengung treibt. Dadurch werden ihm tausend und abertausende Versuche abgenötigt, durch die er lernt und sich geistig höher entwickelt.“ [4]) Der Mensch war körperlich nicht in gleicher Weise wie die Tiere befähigt, sich durch äußere Mittel im Kampfe ums Dasein zu erhalten; vielmehr war er durch seine Organisation darauf angewiesen, seine Zuflucht zur Anwendnng und Ausbildung innerer Kräfte zu nehmen. Seine relative körperliche Unbeholfenheit bedeutet also „die Anlage auf eine Meisterung der Naturverhältnisse mittels des Denkens und Wollens, mittels des Ersinnens besonderer Organe und einer andersartigen Auffassung der Welt; das heißt schließlich: es bedeutet die

[1]) Beth a. a O. S. 146. — [2]) Beth nach Dippe a. a. O. S. 146.
[3]) Beth a. a. O. S. 140. — [4]) Stoermer bei Beth a. a. O. S. 141.

spezifisch menschliche Fähigkeit zu geistiger Auffassung, Durchdringung und Gestaltung der Welt." [1])

Mehr noch. Die nicht genug zu preisende Lehrmeisterin des Menschen, die Not, hat der Menschheit nicht nur den Weg zur geistigen, sondern auch zur sittlichen Entwicklung gebahnt. Wir haben in unserm letzten apologetischen Aufsatz über das Unglück von Messina ausführlich den Gedanken erörtert, wie schwer es doch der Mensch von jeher hatte, sich mit dem „unverdienten Übel," mit den großen und kleinen Katastrophen des Daseins abzufinden. Und was sind unsere elementaren Unglücksfälle gegen die furchtbaren, alles vernichtenden Katastrophen der Vorzeit! Der Glaube an den guten Gott der Liebe ist allewege durch das grausame Unheil auf eine harte Probe gestellt worden. Aber wie wäre eine Erhebung zur reinen Sittlichkeit möglich gewesen, wenn es den Menschen stets nach Wunsch, den „Guten" immer „gut" gegangen wäre? Wäre der Weltlauf nach den menschlichen Vorstellungen von „Recht und Gerechtigkeit" eingerichtet, so wäre die Menschheit auf der niederen Stufe der bloß legalen, eudämonistischen Sittlichkeit stehen geblieben. Eine Entwicklung der Menschheit zur sittlichen Größe, das Gute um des Guten willen zu wollen, war nicht auf dem Wege direkter Vorstellungen zu ermöglichen, sondern nur auf dem Wege der Bewährung in der Not und unter dem Druck peinlicher Übel und harter Schicksalsschläge. Das Grausame, Widersinnige, Unvernünftige in dem Kampf ums Dasein, diesem Haupthebel der Deszendenztheorie, ist also auch für die religiöse Betrachtung das unerläßliche Ferment der sittlichen Entwicklung gewesen und ist es noch.

5.

Ja, auch die religiöse Entwicklung selbst — und damit kommen wir zum letzten Punkte unsrer Erwägungen — steht unter demselben Zeichen des Kampfes ums Dasein; hier freilich ums Dasein in seiner innerlichsten Bedeutung. Das Ringen um die geistige Selbstbehauptung hat neben dem Schutzsuchen vor den äußern Übeln der Menschen zu Gott geführt. Dazu waren sie ja von Gott auf die Erde gestellt, daß „sie ihn suchen und finden möchten." Dies Suchen und Finden Gottes hat seine Geschichte. Geschichte aber ist Entwicklung. Und hier hat nun der Entwicklungsgedanke seine höchste Probe zu bestehen. Taugt er auch zur Übertragung auf das Verhältnis zwischen Gott und der Menschheit? Darf dieser Begriff des Werdens auf unsre Beziehung zum Seienden, zum ewigen, unveränderlichen Gott und seine Selbstmitteilung an uns, seine Offenbarung, angewendet werden? Das ist nun die Frage.

[1]) Beth a. a. S. S. 143.

Vergegenwärtigen wir uns zunächst, was wir unter dem Begriff ‚Offenbarung' zu verstehen haben. In der Offenbarung handelt es sich um ein Tun Gottes; sie setzt immer den sich offenbarenden Gott voraus. Aber sie ist nicht ein Komplex von überirdischen Lehrwahrheiten, die Gott einmal auf heiligen Tafeln fertig in die Welt hineingestellt hat. Gott hat vielmehr seine Wahrheit durch Menschen kundgetan und sie an Menschen mit verschieden gearteter Empfänglichkeit gerichtet. Offenbarung verlangt ihrem Wesen nach nicht bloß den, der offenbart, sondern auch den, dem die zu offenbarende Wahrheit wirklich offenbar wird. „Solange dieser Inhalt noch nicht in einem empfänglichen Subjekt aufleuchtet, so lange darf noch nicht von Offenbarung geredet werden." [1]) Ebensowenig wie es Licht und Schall gibt ohne die lebendigen Subjekte, die die Äther- und Luftschwingungen verständnisvoll in sich aufnehmen. „Offenbarung ist nur da vorhanden, wo auf Grund göttlichen Tuns und Vorbereitens es in den dazu bereiteten Seelen licht wird." [2]) Und diese Erleuchtung ist keineswegs vorzugsweise intellektueller Natur, das Kenntnisnehmen von einer objektiv sich anbietenden Sache. Die Offenbarungswahrheit von der Rechtfertigung aus dem Glauben ist Luther nur in schwerem Kämpfen und Ringen offenbar geworden. Wer sie bloß bejaht, diskutiert, als Ruhepolster eines trägen Gewissens gebraucht, dem ist ihr Offenbarungsgehalt noch gar nicht aufgegangen. „Die Vernachlässigung des psychologischen Faktors der Offenbarung ist ein Grundfehler, der zu einer toten, halsstarrigen Orthodoxie führen muß." Die Offenbarung Gottes steht also nicht starr und ehern in ferner geschichtlicher Vergangenheit; sie soll nicht in judaistisch-gesetzlicher Weise wie eine heilige Mumie verehrt werden; sondern sie war ursprünglich eine Mitteilung Gottes an Menschen durch Menschen, und sie wartet wieder der Belebung durch menschliche Herzenswärme, um das zu werden, was sie nach Gottes Willen sein sollte. Sie ist erst vollendet, wenn das religiöse Subjekt von der göttlichen Wahrheit durchdrungen, also innerlich überzeugt ist.

Ist also die Offenbarung nicht nur durch göttliches Tun, sondern ebensosehr durch menschliche Empfänglichkeit bedingt, so hat sie ihre Geschichte, ihre Entwicklung. Denn die geistige Art und Aufnahmefähigkeit des Menschen hat sich ja erst allmählich entwickelt. Der Mensch ist eben nichts Fertiges, bloß Seiendes, sondern ein Werdendes; die angelegten Formen und Kräfte entfalten und gestalten sich allmählich in den Bahnen eines innewohnenden Gesetzes. In das Entwicklungsgesetz des menschlichen Organismus muß die Offenbarung eingehen, die fördernd auf ihn wirken will, d. h. sie selbst stellt sich unter das

[1]) Simon, Entwicklung und Offenbarung S. 54 f. — [2]) Ebd.

Gesetz der Entwicklung.“ [1]) Wir denken da an Lessings Satz über Offenbarung und Erziehung, daß die göttliche Offenbarung an die Menschheit deren Erziehung bedeute. Wie nun jeder Erzieher eine weitgehende Veränderlichkeit in den einzelnen Entschließungen und Erziehungsmaßnahmen walten lassen muß, so fordert auch Gottes unveränderlicher, auf das eine heilige Ziel gerichteter Wille geradezu ein verschiedenartiges Wirken an verschiedenen Orten und Zeiten der Welt heraus. Gottes Erziehung muß erst, damit er sich der Menschheit zu erkennen geben kann, den Boden für seine Offenbarung in ihr selbst bereiten. Je mehr sich die Erkenntnisfähigkeit unter Gottes Pflege entwickelt, in desto größerer Fülle kann sein Wahrheitslicht sich in die Welt ergießen, — der Entwicklungsgang der Offenbarung wird sich die Entwicklung dieser inneren Aufnahmefähigkeit aufs engste anschließen.

Wir verfolgen hier nicht die Entwicklungsstufen der Gotteserkenntnis im einzelnen, da dies wieder eine besondere Abhandlung und sachgemäße Auseinandersetzung mit der modernen religionsgeschichtlichen Anschauung erfordern würde. Wir fragen nur noch nach der Vollendung der Offenbarung. Ist denn der Mensch als solcher überhaupt fähig, die volle Offenbarung in sich aufzunehmen? Nach christlicher Auffassung allerdings, die den Menschen nach Gottes Bilde geschaffen sein läßt. Aber freilich, das war erst die Idee, die Anlage zur wirklichen Gottähnlichkeit, zum „Teilhaftigwerden der göttlichen Natur“ (2. Petr. 1, 4). Der Mensch in seiner empirischen „Unreinheit ist nicht das Organ, das reine Licht der Gottesoffenbarung aufzufassen. Sollte die menschenmöglich höchste Gottesoffenbarung wirklich erreicht werden, sollte die göttliche Offenbarung dem Menschen in ihrer Fülle sich ergießen, so müßte irgendwo und irgendwann in der Welt die angelegte Gottebenbildlichkeit des Menschen zu voller Wirklichkeit werden. Je höher die Gottebenbildlichkeit entwickelt ist, desto vollkommener ist das Organ für die Offenbarung Gottes vorhanden. Der Mensch, in dem das vollkommene Gottesebenbild in der Menschheit erschiene, wäre die Stätte für die absolut höchste Offenbarung Gottes unter den Menschen. Diesen Menschen in die Geschichte der Menschheit hineinzustellen und ihm die Stätte zu bereiten, das war die Aufgabe der göttlichen Offenbarung, wenn sie der Menschheit in Vollkommenheit sich mitteilen wollte.“ [2]) So zielt die gottgeleitete Geschichte auf die „Fülle der Zeit,“ die Fleischwerdung des Logos, die volle Menschwerdung des Geistes hin. In Christo ist, wie Schleiermacher sagt, „als einem absolut Größten der Begriff des Menschen als Subjekt des Gottesbewußtseins

[1]) Simon a. a. O. — [2]) A. a. O.

vollendet." „Sein eigentümlicher geistiger Gehalt kann nicht aus dem Gehalt des menschlichen Lebenskreises, dem er angehört, erklärt werden, sondern nur aus der allgemeinen Quelle des geistigen Lebens durch einen schöpferischen göttlichen Akt."

Hier haben wir also den Gipfel des Entwicklungsgedankens erstiegen und zugleich seine Schranke oder genauer seinen richtigen Begriff noch einmal deutlich erkannt. Die Entwicklung der Geschichte ist ebenso wenig wie die der Natur ein nach mechanischen Gesetzen sich vollziehendes Spiel der Kräfte, ein gradliniger lückenloser Aufstieg vom Niederen zum Höheren. Wir kommen mit der Frage nach den Ursachen des Seins und Werdens nicht zu einer befriedigenden Erklärung. Die ätiologische Betrachtungsweise, wenn sie auch als Forschungsmethode ihr volles wissenschaftliches Recht hat, gibt weder dem Intellekt die gesuchten letzten Aufschlüsse, noch entspricht sie der aufstrebenden Willensbewegung. Vielmehr lähmt sie den Willen, indem sie nur nach dem Woher der Dinge fragt und die Frage nach dem Wozu zurückdrängt. Das rückwärts blickende Weib Lots wurde zur Salzsäule. Der echte Entwicklungsgedanke schaut aber weniger rückwärts als vorwärts, fragt nach dem Ziel und Zweck, nach dem Sollen. Und diese teleologische Betrachtungsweise ist der natürlichste und kraftvollste Bundesgenosse der christlichen Erkenntnis.

So gewinnt die Entwicklungslehre erst im Rahmen der christlichen Weltanschauung ihren befriedigenden Sinn, indem als das gottgewollte Endziel der Entwicklung die volle Durchdringung der Natur durch den Geist, die Gewinnung sittlicher Persönlichkeiten, das Reich Gottes erkannt wird.

Zur Geschichte des Schulwesens. ✠ Biographien. Korrespondenzen. ✠ ✠

II. Abteilung.

Lehrproben. ✠ ✠ ✠ Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Das Verhältnis der pädagogischen Theorie und Praxis zur Behandlung der Verfehlungen von Kindern und Jugendlichen.

So lautet der Titel einer von Johannes Trüper, dem Direktor des Erziehungsheims Sophienhöhe bei Jena, veröffentlichten wertvollen Abhandlung,[1]) von der man wünschen möchte, daß sie nicht nur bei den berufsmäßigen Erziehern, sondern mehr noch bei Juristen und Ärzten die verdiente Beachtung fände. Um zur Beschäftigung mit der behandelten Frage anzuregen, mögen einige Gedanken des Schriftchens hier mitgeteilt werden.

[1]) Sonderabdruck aus dem „Kultur-Parlament", Heft 3 u. 4. Berlin-Charlottenburg, Vita, Deutsches Verlagshaus. 24 S.

Es ist eine erfreuliche Erscheinung, daß mehr und mehr die Erkenntnis durchbricht, daß der zunehmenden jugendlichen Verwahrlosung und dem jugendlichen Verbrechertum nur durch eine bessere Erziehung wirksam begegnet werden könne, daß also das Problem des jugendlichen Verbrechertums im wesentlichen ein Erziehungsproblem sei. Dabei tritt aber die merkwürdige Erscheinung zutage, daß man in den herrschenden Kreisen (der Juristen, Ärzte und Theologen) glaubt, für die berufliche erzieherische Arbeit sei eine besondere Vorbereitung nicht nötig, es genüge dafür eine subalterne Ausbildung, und jeder sog. Gebildete sei ohne weiteres geeignet, die Organisation und die Leitung dieser gewaltigen Arbeit für das Wohl der Jugend eines ganzen Volkes noch obendrein nebenamtlich zu besorgen. Für den Theologen, der auf der Universität weder die Grundwissenschaften der Pädagogik, noch die Pädagogik selbst als Pflichtstudium und erst recht keine praktischen Kinderstudien betrieben hat, genügt ein sechswöchentlicher Besuch eines Lehrerseminars, um ihn für diese Arbeiten zu befähigen. Der Jurist gebraucht seine 6 Semester, um befähigt zu werden, nur ein Strafamt an der Jugend auszuüben, was aber mit Erziehung und Besserung der Jugend nichts zu tun hat. Der Mediziner verwendet 10 Semester akademischen Studiums dazu, um den kranken Leib des Menschen behandeln zu dürfen. Damit hält man ihn und hält er sich aber auch ohne weiteres für befähigt, als Arzt den Erzieher zu spielen. Selbst für die berufsmäßigen Lehrer der höheren Schulen wird die pädagogische Wissenschaft so gering gewertet, daß man an allen deutschen Universitäten zwar ordentliche Lehrstühle für Vieh- und Pflanzenzucht, aber keine für Menschenzucht oder -Erziehung besitzt. Alles, was der künftige Lehrer als Philologe an der Universität betreiben kann, war und ist vorwiegend das Studium der Ergebnisse intellektualistischer Arbeit. Ob z. B. irgend ein Satz irgend eines für das Gegenwartsleben bedeutungslosen Schriftstellers echt oder nicht echt sei, ob irgend ein Gedanke auf den einen oder andern für die Gegenwart oft gleichgültigen Mann zurückgehe, welche Gegenstände irgendwo auf der Erde als Spuren früheren menschlichen Lebens und Strebens ausgegraben werden, das alles ist wichtig genug, um es zum Gegenstand des notwendigen Studiums der Jugenderzieher zu machen, und besondere Professuren sind für solche Studiengebiete vorhanden. Aber das Studium des Kindes und der Kindheit, des Jünglings und der Jugend nach Leib und Seele, nach ihren Beziehungen zur Umwelt und zu ihren Vorfahren, die Einflüsse der Natur, der Kultur und der Afterkultur auf die Jugend u. dgl. mehr, das alles hat Zeit, bis Gott dem Manne mit dem Amte auch den Verstand gibt.

Diese Geringschätzung der pädagogischen Wissenschaft und Praxis hat zur Folge gehabt, daß für viele der Begriff der Pädagogik sich einengt zur bloßen Schulpädagogik oder gar zur bloßen Unterrichtslehre, und daß die großen Fragen der Erziehung nicht oder doch nur sehr wenig beachtet werden. Eine Pädagogik großen Stils ist eine Erziehungslehre, die erstens das Kind ins Auge faßt nach Leib und Seele, im gesunden und kranken, im normalen und abnormen Zustande, die zweitens nicht bloß das einzelne Kind, sondern die Jugend als Ganzes in Betracht zieht, und die drittens auch die menschlichen Gemeinschaften und die Beziehungen der Einzelwesen

wie der Gemeinschaften zur Natur und Kultur, in dem, was sie sind, und in dem, was sie werden sollen, zum Gegenstande ihres Studiums macht. Sie umfaßt also neben der individualen auch die soziale Pädagogik, die Lehre von der Erziehung der Gemeinschaften und für die Gemeinschaften.

In dem Mangel an staatlicher und öffentlicher Anerkennung der Pädagogik neben Medizin, Jurisprudenz und Theologie liegt eine tief verborgene, aber Haupturſache der Zunahme der jugendlichen Kriminellen, daraus entſpringen die z. T. ſchweren Mängel und Verkehrtheiten in der Behandlung der kriminellen Jugend. Nur auf einiges ſei hier hingewieſen.

Einer der ſchlimmſten Fehler der hergebrachten Rechtspflege iſt der, daß dem jugendlichen Geſetzesverletzer eine Beſtrafung von ſeiten des Richters als Schandfleck ſein Lebenlang anhaftet, — daß er ſeinen Fehltritt auch durch die tadelloſeſte Führung nicht wieder gut machen kann. Immer heißt es: „Vorbeſtraft!“ Er muß ſich ſpäter bei jeder Gerichtsverhandlung als „beſtraft“ bezeichnen laſſen, und ſeine Ehrenhaftigkeit und Zuverläſſigkeit wird angezweifelt. Eine ſolche Brandmarkung Jugendlicher für gebüßte Sünden iſt aus erziehlichen Gründen als eine Beraubung der Scham vor Verbrechen zu verwerfen. Auch die Art der gerichtlichen Strafen iſt pädagogiſch ſehr anfechtbar. Was macht ſich ein verwildertes Kind aus Geldſtrafen, die doch ſeine Eltern bezahlen müſſen? Haftſtrafen befriedigen oft nur ſeine Abenteuerluſt. Auch einmal auf einige Tage ins Gefängnis zu wandern, hat für Jungen von der Straße einen großen Reiz. Die Gerichtsſtrafen für Jugendliche mindern aber auch keineswegs die ſtrafbaren Handlungen, vermehren ſie im Gegenteil. Ein Junge, der ins Gefängnis kommt, macht Bekanntſchaften, die eine böſe Saat in das jugendliche und empfängliche Gemüt ſäen. Nur wenige empfinden die Freiheitsſtrafe als Schande; im Gegenteil, ſie tragen nur dazu bei, die Scheu vor dem Gefängnis zu beſeitigen. Hier iſt eine gründliche Änderung der Strafpraxis am Platze. Soll's beſſer werden, ſo müſſen die Strafanſtalten für Jugendliche nach amerikaniſchem Muſter in Erziehungshäuſer umgewandelt werden.

Ein weiterer Mangel unſrer Rechtspflege beſteht darin, daß die Geſetze die Kinder bei weitem nicht genug gegen Mißhandlungen und Ausbeutungen der Erwachſenen ſchützen. Wenn Eltern Kinder mißhandeln, vernachläſſigen und verderben, ſo muß das in einem außergewöhnlich ſchlimmen Grade geſchehen, bis das Gericht hier die Jugend ſchützt. Das Entwenden von ein paar Groſchen gilt für eine ſchlimmere Handlung als der Raub von Geſundheit an Leib und Seele. Geradezu ohnmächtig hat ſich aber die hergebrachte Juſtiz in Strafrecht und Verwaltung erwieſen, der Vermehrung der jugendlichen Verbrecher vorzubeugen und die Verderber der Jugend irgendwie zu ſtrafen, ſoweit der ſexuelle wie kriminelle Schmutz in Wort und Bild in Betracht kommt, obgleich alles, was noch Erziehungsintereſſe und Kopf und Herz für Jugendwohl beſitzt, deswegen zum Strafrichter und Geſetzgeber, ja zum Himmel ſchreit. Wir müſſen vom pädagogiſchen Standpunkte fordern, das mehr chriſtlicher Geiſt in das römiſche Recht einziehe in dem Sinne: „Wer da ärgert dieſer Geringſten einen, dem wäre beſſer, daß ein Mühlſtein an ſeinen Hals gehängt und er erſäuft würde im Meere,

da es am tiefsten ist.“ Dasselbe gilt von der Jugendverderbnis durch den Alkohol in Kneipen und Tingeltangeln, woraus die meisten Straffälle hervorgehen. Die Vergiftung der Jugend durch Alkohol, Syphilis, Gonorrhoe und schlechte Bücher sollte genau so bestraft werden wie die Vergiftung mit Arsenik, gefälschten Nahrungsmitteln usw. und wie die Körperbeschädigung durch Fahrlässigkeit. Engländer und Nordamerikaner sind uns auf diesem Gebiete weit vor. England hat z. B. am 1. April ein Kindergesetz geschaffen, das keinem Knaben unter 16 Jahren das Rauchen gestattet, das Kindern unter 14 Jahren den Aufenthalt in Wirtshäusern verbietet.

Einen kleinen Schritt vorwärts in der Behandlung jugendlicher Gesetzesübertreter bezeichnet das Fürsorgeerziehungsgesetz. Leider aber handelt es sich dabei — wie Trüper eingehend darlegt — weniger um eine wirkliche „Fürsorge“- als vielmehr um eine „Zwangs“-Erziehung. Die Erziehungswissenschaft hat kaum ein Wort dabei mitzureden. Fast ausschließlich sind es wieder Juristen, also Laien auf pädagogischem wie pathologischem Gebiete, die in dieser schwierigsten aller Erziehungsfragen zu entscheiden haben — und auch den neu gegründeten Fürsorgeerziehungsanstalten den Stempel aufdrücken und sie der Gefahr aussetzen, daß anstelle der rettenden christlichen Liebe die Anstalten vom Bureaukratismus und vom Polizeigeist beherrscht werden, daß je länger, je mehr nicht berufsmäßig vorgebildete Erzieher, Seelsorger, Psychologen und Psychiater den Hauptdienst an der verwahrlosten Jugend verrichten, sondern im Sinne Friedrich Wilhelms I. unbrauchbar gewordene Unteroffiziere und Hauptleute. Nicht den das Gemüt belebenden familiärerzieherischen Hauch läßt man die Anstalt durchwehen, sondern die Dressur der Kasernen und den Geist der Zuchthäuser. In den Fürsorgeerziehungsanstalten sollten die allertüchtigsten Erzieher wirken, die psychologisch, psychopathologisch, ethisch und pädagogisch besonders sorgfältig geschult sind. Wenn man aber in dem einen Falle einen Unteroffizier und in einem andern Falle einen jungen unerfahrenen Förstergehülfen und im dritten Falle eine mehr klösterlich erzogene Diakonissin zu Leitern und Lehrern macht, so ist es selbstverständlich, daß das ganze Fürsorgeerziehungsgesetz wirkungslos bleiben müßte.

Was wir brauchen, ist eine erzieherische Organisation der Gesellschaft. Wie wir einen Schulzwang haben, so brauchen wir bis zur Mündigkeit auch einen Erziehungszwang, eine allgemeine Sittenaufsicht über die Jugend, wie sie bereits Dörpfeld 1863 in seiner „freien Schulgemeinde“ gefordert und begründet hat. Wir müssen dringend wünschen, daß von unten auf eine Organisation in den Gemeinden geschaffen werde, die auf gesetzlicher Grundlage sich der erzieherischen Fürsorge der gefährdeten Jugend annimmt, und die dazu mit den Rechten ausgestattet werden muß, Anträge auf öffentliche Erziehung zu stellen.

F.

Über Schülervorstellungen.

Man wird sich erinnern, wit welchem Eifer im Namen der Kunsterziehung dafür gearbeitet wurde, daß Schulkindern der Theaterbesuch ermöglicht werde. Theaterfreunde brachten mancherorts die Kosten auf, daß Schüler solche Vorstellungen umsonst besuchen könnten. In Elberfeld wurde ein Fond gestiftet, der für jedes Jahr die Kosten für eine Vorstellung für Volksschüler sicher stellte. Die Schauspieler waren von diesem Eifer mit angesteckt, sie kamen jenen Bemühungen nach Kräften entgegen und taten ihr Bestes, den Kleinen, denen dieser Genuß eine Sensation war, das Verständnis der dramatischen Meisterwerke zu vermitteln. In pädagogischen Zeitschriften konnte man begeisterte Berichte über solche Vorstellungen lesen; man mußte glauben, daß jetzt erst das rechte Publikum für das volle Erfassen der tiefsten dichterischen Gedanken entdeckt sei. Was wurde nicht gefabelt von der reinen Hingabe, der tiefen Andacht, der frohen Begeisterung, dem intuitiven Erfassen des künstlerischen Gedankens durch die lieben Kleinen. Einige Lehrer nahmen allerdings die neue Bewegung etwas skeptischer auf, ja es gab einzelne, die überhaupt von der hohen kulturellen Aufgabe der Musentempel nicht recht überzeugt waren und sich aus grundsätzlichen Bedenken gegen den Theaterbesuch weigerten, die Schüler zu den Vorstellungen selbst hinzuführen. Die Folge war, daß man diese „Mucker", „Finsterlinge" und „Zeloten" vor der Öffentlichkeit gebührend an den Pranger stellte, auch von obenher wurde mancherorts nach Möglichkeit auf sie gedrückt.

Man soll nun heutzutage dergleichen nicht gleich tragisch nehmen; die Erfahrung zeigt immer wieder, daß in der modernen Pädagogik der Wechsel das einzig Bleibende ist. Bei dem eifrigen Schürfen nach neuen Wahrheiten werden die alten immer gleich wieder zugeschaufelt. Und das ist schon wegen der unvermeidlichen „Enge des Bewußtseins" ein Glück. Die große Bewegung ist schon vergessen; ein neues Bild wird im pädagogischen Guckkasten, wie Professor Willmann das einmal nannte, vorgezeigt, neue Ideen sind modern. So ist auch jene Stiftung für Schülervorstellungen auf dem Wege, etwas Altes und damit Rückständiges zu werden. Es wäre gut gewesen, wenn die freigebigen Kunstfreunde erst einmal die Erfahrungen abgewartet hätten, das hätte ihren Eifer vielleicht etwas abgekühlt. — Ich persönlich habe einer Schülervorstellung beigewohnt und gesehen, daß sich die Kinder vortrefflich amüsierten. Aber darüber hinaus kann ich an keine tieferen Wirkungen glauben. Erst recht können wir es nicht billigen, daß man ohne weiteres die Schule in die Sache hineinzieht. Wer seinen Schülern derartiges bieten will, der mag das tun, aber man soll sich hüten, im Namen der Kunst einen Zwang auszuüben.

Die Erfahrungen liegen nun vor, und es ist eine Ironie der Geschichte, daß gerade die Fachleute, die Schauspieler, sich so abfällig äußern.

Rektor Clauſſen-Altona veröffentlicht in der „Schleswig-Holsteinischen Schulzeitung" einige Urteile darſtellender Künſtler, die in den Schülervorſtellungen mitgewirkt haben. Die Urteile sind nach Besprechung mit den Künstlern von Cl. niedergeschrieben und mit deren Einverständnis veröffentlicht worden. Sie kommen sämtlich zu dem Schlusse, daß Klaſſiker-Vorstellungen für Kinder im allgemeinen nicht geeignet sind.

1. Herr Mylius: „Ich stehe noch auf dem Standpunkte, den ich vor Jahren einnahm, als unter den Schauspielern eine Art Enquete in dieser Angelegenheit veranstaltet wurde. Ich halte diese Vorstellungen vor Kindern in diesem Alter für verfrüht, weil meiner Meinung nach den Kindern die Reife fehlt. Sie fassen das Komische in den Darstellungen auf, und zwar nicht nur mehr und schärfer als Ernstes, sondern auch Szenen mit ernstem Inhalt haben die Wirkung des Komischen. Deshalb gibt sich mancher Schauspieler in diesen Vorstellungen auch nicht so wie vor Erwachsenen, weil er das Bewußtsein und die Erfahrung hat: „Du erregst durch deine volle Hingabe nur Lachen!“ Ich selbst, der ich doch Schauspieler geworden bin, habe erst als Abiturient mit meinen Eltern das Theater besucht, und ich danke es ihnen, denn ich habe mir bis heute die Naivität bewahrt und gehe noch heute an ein Kunstwerk heran, nicht um zu sagen: du kannst es besser machen, sondern um es auf mich wirken zu lassen. Das ist aber das Bedauerliche, daß den Kindern das rein Äußerliche in die Augen fällt und sie zur Kritik veranlaßt. Es ist, wenn ich mich so ausdrücken darf, eine rein mechanische Wirkung, die erreicht wird. Ebensowenig können Kinder das Große einer Schweizer Berglandschaft fassen. Ich habe sie als Knabe gesehen, als wenn ich hier aus dem Fenster sehe; aber jetzt freue ich mich jedesmal, wenn ich sie wiedersehen kann. Gott hat eben dafür gesorgt, daß jeder nach seinem Alter seine Leiden und Freuden hat.“

2. Herr Taeger: „Ich halte diese Schülervorstellungen für verkehrt, weil die Kinder an Äußerlichkeiten hängen: ob dieser Helm von Pappe ist oder von Blech und so weiter. Darum hat die Vorstellung auch nicht die Wirkung, die wir doch erzielen wollen, ganz gleich, ob ich nun den „Tell“ mit der ganzen Kraft meines Gefühls spiele oder mehr äußerlich. Ich habe beides getan (nachlässig wird schon ein Schauspieler deshalb nicht spielen, um seine Rolle nicht zu verschlampen!), aber ohne jede Wirkung. Es ist vorgekommen, daß bei dem Ruf: „Rettet den Vater!“ das ganze Auditorium in lautes Gelächter ausbrach. Ich bin auf die Bühne gegangen mit der Absicht, den Tell so gut zu spielen wie ich kann, mit der vollsten Hingabe, aber nichts, keine Wirkung! Darum sage ich: „Mein Spiel hat überhaupt keine Wirkung, weder so noch so“. Was wunder denn auch, wenn sie in der Sterbeszene lachen; wissen sie doch, daß der Attinghausen nicht tot ist. Ich selbst, obgleich Schauspieler, habe im Dresdener Hoftheater den Götz von Berlichingen mit meinen Eltern gesehen. Ich weiß von dieser Vorstellung nichts weiter zu erinnern, als daß ich mich ärgerte, daß das Dorf Miltenberg nicht brannte. Ich erinnere mich nicht einmal mehr, ob der damals berühmte Friedrich Dettmer gespielt hat. Es ist überhaupt merkwürdig: In der Braut von Messina habe ich es erlebt, daß bei den ergreifendsten Stellen 16- bis 18jährige Zuhörerinnen laut gelacht haben. Wie will man denn durch einen ein- oder zweimaligen Besuch einer solchen Vorstellung zum Kunstgenuß erziehen! Welche andächtige Zuhörerschaft hatten wir dagegen kürzlich, als die „Patriotische Gesellschaft“ eine Aufführung für Erwachsene veranstaltete! Auch die Hamburg-Amerika-Linie hat für ihre Angestellten und Arbeiter eine Vorstellung veranstaltet. Das waren einfache Leute, die sich für 50 Pfg. den Platz gekauft hatten; aber das Auditorium folgte tiefergriffen unserem Spiel,

und man merkte es, die Zuhörer hatten einen reinen Genuß, und wir spielten darum auch mit vollster Hingabe."

3. Fräulein Bauer: „Das einzige Werk, das ich für Kinder geeignet halte, ist der Tell. Aber die Jungfrau von Orleans und nun erst die Nibelungen halte ich für durchaus ungeeignet. Ich muß sagen, daß ich in diesen Aufführungen beschämt von der Bühne gegangen bin. Bei den Szenen, die das tiefste Gefühl zum Ausdruck brachten, entstand lautes Gelächter. Es ist eine Qual für den Schauspieler, sich dann so zu geben, wie es die Rolle erfordert. Aufgefallen ist mir immer wieder, daß die Kinder nach der Vorstellung vor dem Theater allerlei Äußerungen über die Schauspieler machten. Ich weiß nicht, ob mein Urteil richtig ist; aber obgleich doch für die Kinder so unendlich viel getan wird, so scheint mir doch eine gewisse Gefühlsroheit vorhanden zu sein. Mein allgemeines Urteil geht dahin, daß die Sache verfrüht ist. Man will ja den Kindern gerne die Freude machen; aber man fühlt, daß ihnen das Ergreifendste lächerlich wird, und daher spiele ich immer unter einem gewissen Zwange. Warum aber wählt man keine Märchenvorstellungen, wie Hänsel und Gretel und so weiter? Das ist, wie ich aus den Weihnachtsvorstellungen weiß, etwas für Kinder. Da sind sie ergriffen und da jauchzen sie."

4. Herr Eppens: „Ich halte die Vorführung klassischer Werke vor den Kindern für verfrüht, selbst vor 13- bis 14jährigen; ungeheuerlich aber erscheint es mir, noch jüngere Kinder in diese Vorstellung zu führen. Die Kinder achten wohl auf das Drum und Dran, aber dem geistigen Inhalte des Werkes folgen sie nicht, weil sie ihn nicht erfassen. Der Tell ist doch das Hohelied der Freiheit, und wie sollen Kinder das auf der Bühne erfassen! Was verstehen sie von dem Gespräch Stauffachers und Gertruds?! Dazu gehört neben politischer Reife vor allem Lebenserfahrung, und diese gibt erst wieder die Reife des Gefühls. Dazu kommt, daß meiner Meinung nach die Kinder die ganze Sache als eine Schulaufgabe auffassen wie jede andere, weil sie in Massen dorthin geführt werden. Einen dauernden Eindruck haben die Kinder von einem solchen Besuch nicht. Meine Tochter sah mit 11 Jahren zuerst den Tell, den ich selbst spielte. Sie wußte von dieser Vorstellung später nur, daß sie geweint hatte, als ihr Vater gebunden wurde. Was wissen die Kinder überhaupt vom Drama? Man möge es mit den Kindern in der Schule lesen und ihnen in der Lektüre das Wesen des Dramas und das, was in demselben zum Ausdrucke kommen soll, klar zu machen versuchen. Ein ungeheurer Mißgriff war es, vor den Kindern den Prinzen von Homburg zu spielen. Es ist in einer Posse niemals so viel gelacht worden wie in dieser Vorstellung. Wie können Kinder überhaupt die Kleistsche Sprache verstehen, die schwerste aller Klassiker? Die Klassiker sind doch auch, wie ich immer gemeint habe, nicht für Kinder geschrieben. Ich habe schon vor Jahren in Wien vor Kindern gespielt, und zwar die Raimundschen Märchen, wie Der Verschwender, Der Alpenkönig, Der Bauer als Millionär usw. Das sind dramatisierte Märchen, deren Inhalt und Sprache die Kinder verstehen, bei deren Anblick sie darum auch weinen und herzhaft lachen können. Möge man hier doch den Kindern Ähnliches vorführen lassen, wenn überhaupt die Notwendigkeit vorhanden ist."

A.

Erfahrungen mit der Koedukation?

Am 4. Juni d. J. wurde auf der 24. Jahresversammlung des Badischen Philologenvereins zu Konstanz auf Grund einer Umfrage, die an sämtliche höhere Schulen des Großherzogtums ergangen war, über die Erfolge der gemeinsamen Erziehung an diesen Schulen Bericht erstattet. Der Referent führte nach den „Süddeutschen Schulblättern" aus: Hinsichtlich der Befähigung von Knaben und Mädchen haben 18 Anstalten die geringere Begabung der Mädchen für Mathematik und Naturwissenschaften ausdrücklich festgestellt. Eine Beschränkung des Lehrstoffes ist in vielen Anstalten nötig geworden, hauptsächlich in der Biologie. Bei der Verwendung von künstlerischem Anschauungsmaterial (Abbildungen zur Alten Geschichte, Schöpfungen antiker Plastik u. a.) mußte in Rücksicht auf die Mädchen eine vorsichtige Auswahl getroffen werden. Von vielen Lehrern wird berichtet, daß sie an die Leistungen der Mädchen unwillkürlich einen niederen Maßstab legen als an die der Knaben.

Daß bei den Knaben infolge der Anwesenheit der Mädchen Eifer und Ernst wachse und von einer Belebung des Unterrichts und einer Hebung des Niveaus gesprochen werden könne, wird in der Mehrzahl der Beantwortungen verneint, teilweise mit dem Ausdruck „davon kann gar keine Rede sein", oder „im Gegenteil, in den Klassen mit vielen Mädchen ist eher eine Abnahme der Leistungen zu bemerken". Der Hinweis auf bessere Leistungen der Mädchen macht die Knaben noch indolenter. In ihrer ganzen Haltung scheinen die Mädchen eher nach den Knaben zu färben als umgekehrt. Burschikoses Auftreten und krankhafter Ehrgeiz wurden nicht selten beobachtet. Im allgemeinen sind die Knaben nicht sonderlich erfreut über die Anwesenheit der Mädchen.

Die überwiegende Mehrzahl der Schulen verneint die Frage nach Mißständen in sittlicher Hinsicht. Natürlich fehlt es an einzelnen Fällen von Liebeleien und regelrechtem Poussieren, ja auch von geradezu zynischem Benehmen der Primaner den Mädchen gegenüber nicht. Auf Grund der Mitteilungen von Studenten, welche die Koedukation durchgemacht haben, kommen einige Lehrer zu der Ansicht, daß die Knaben dabei nichts gewinnen, die Mädchen aber viel verlieren.

Das Gesamtergebnis der bei der Umfrage und Erörterung der wichtigsten Frage vorgetragenen Meinungen erhielt schließlich folgende Fassung: „Der seit 1901 in Baden allgemein ermöglichte Besuch der Knabenmittelschulen durch Mädchen hat vorläufig in erziehlicher Hinsicht zwar keine ernsthaften Schwierigkeiten im Gefolge gehabt, anderseits aber auch irgendwelchen fördernden Einfluß der beiden Geschlechter aufeinander so gut wie gar nicht erkennen lassen. Die ganz überwiegende Mehrheit der badischen Mittelschullehrer ist daher kein Freund der Zusammenerziehung von Knaben und Mädchen als eines allgemeinen Erziehungsideals. Sie läßt dieselbe für kleine Orte ohne höhere Mädchenschulen als Notbehelf oder überhaupt als Ausnahme gerne gelten, sieht aber im übrigen die wünschenswerte Lösung darin, daß die höheren Mädchenschulen einen zweckmäßigen Ausbau erfahren und mit den nötigen Berechtigungen ausgestattet werden."

Da die Frauenrechtlerinnen sich auf die vorzüglichen Erfahrungen mit

der Koedukation in Baden zu berufen pflegen und am 8. Mai 1909 auch im preußischen Abgeordnetenhause von den Koedukationsfreunden darauf hingewiesen worden ist, ist das Ergebnis der Umfrage doppelt interessant.

Demgegenüber erinnert die „Straßburger Post" an die Mitteilungen, die Frau Marianne Weber-Heidelberg im Oktober 1907 auf dem Kasseler Kongreß gemacht hat. Ihre Mitteilungen stützten sich auf damals von 20 Direktoren höherer Schulen Badens abgegebene Gutachten. Von diesen lautete nur eines ablehnend, nämlich das des neuen Mannheimer Gymnasialdirektors, der persönlich keine Erfahrungen gemacht hatte. Und während zwei andere sich abwartend verhielten, klangen die siebzehn übrigen sämtlich außerordentlich befriedigend. Aus Pforzheim wurde berichtet: „Wir sehen darin nur Vorteile, aber keine Schattenseiten"; aus Rastatt, daß die noch nicht 16 Jahre alte Schülerin der Obersekunda „von 463 Schülern das weitaus beste Zeugnis erhalten habe"; aus Konstanz: „An allen diesen Schülerinnen haben wir bis jetzt nur Freude gehabt"; aus Offenburg: „Die beiden Primanerinnen sind wohlbegabt, musterhaft in Aufmerksamkeit und Fleiß, nach ihren Leistungen die eine die zweite, die andere die dritte ihrer Klasse"; aus Heidelberg (Gymnasium): „Die Mädchen brachten naturgemäß speziell den griechischen Autoren starkes Interesse und Verständnis entgegen, aber auch die Behandlung der lateinischen bot bei richtiger Auswahl keinerlei Schwierigkeiten"; aus Heidelberg (Oberrealschule): „Die Leistungen der Klassen, in denen auch Mädchen sitzen, zeichnen sich entschieden durch größere geistige Regsamkeit aus. Auch stimmen die Ansichten der Lehrer darin überein, daß die Anwesenheit der Mädchen auf die Haltung der Knaben und auf den Verkehrston eine sittigende Wirkung ausübt. Ich bin der festen Überzeugung, daß wir ohne Koedukation nicht weiter kommen werden, sondern sie einführen müssen." Und Prof. Rein-Jena teilt in einer Publikation, die sich u. a. auch mit der Frage der Koedukation befaßt, mit, daß über die Erfahrungen in Baden von amtlicher Seite — vermutlich vom badischen Oberschulrat selbst — folgendermaßen berichtet werde: „Die Leistungen sind im allgemeinen befriedigend. Die Mädchen stehen hinter den Knaben nicht zurück. Mit den erzieherischen Wirkungen des gemeinschaftlichen Unterrichts sind die Lehrer durchaus zufrieden. Wo die Realschulen auch von Mädchen besucht werden, geschieht es zum Vorteil dieser Anstalt, da von den Mädchen das Beispiel des stetigeren Fleißes gegeben wird." — Das steht allerdings im denkbar auffälligsten Gegensatz zu den Konstanzer Feststellungen.

Es muß sehr in Erstaunen setzen, daß dieselben amtlichen Stellen über dieselbe Sache so kurz nacheinander so entgegengesetzt Urteile fällen konnten. Selbst wenn man annehmen wollte, daß die Philologen in Konstanz den Äußerungen der Direktoren etwas „nachgeholfen" hätten, so wäre dieser Gegensatz doch nicht erklärt. — Soviel dürfte dieser Fall lehren, daß man immer auf der Hut sein muß den sogenannten „Erfahrungen" gegenüber, wenn es sich um Streitfragen handelt. Diese Erfahrungen müssen immer herhalten. Noch vor einiger Zeit berief sich ein Stadtverordneter, der in einer rheinischen Stadt eine stärkere Heranziehung der Lehrerinnen zum Volksschuldienste fordert, auf die günstigen Erfahrungen, die man anderwärts — nach seinen Erkundigungen an zuständiger Stelle — gemacht habe.

Je nachdem man es anfängt, kann man derlei Empfehlungen für jede beliebige Sache und jede beliebige Ansicht haben.

Im allgemeinen fährt man bei der rationellen Begründung am besten. Und so möchte ich denn in der Frage der Koedukation bei meiner alten Ansicht bleiben, daß in erziehlicher Hinsicht so große Bedenken nicht obwalten, ja daß sogar — bei einer tüchtigen Lehrerpersönlichkeit — wirkliche Vorteile in bezug auf die sittliche Haltung für die Koedukation sprechen; daß aber für den Unterricht die geschlechtliche, in der geistigen Entwicklung so deutlich hervortretende Differenzierung auch eine Differenzierung in den Schulanstalten auf den höheren Stufen fordert. Mir scheint, daß ein gewisses gefälliges Entgegenkommen von männlicher Seite, das ja sogar nach den Verhandlungen in Konstanz aus dem Gutachten der Direktoren bezüglich der Haltung der Lehrer den Schülerinnen gegenüber herauszulesen ist, an den uneingeschränkten Empfehlungen der Koedukation die Schuld trägt. A.

Auszug aus dem Protokoll der Mörser Kreissynode 1847.[1])

Die Stellung der Lehrer zur Kirche betreffend.

Auf Grund von § 15 des vorjährigen Protokolls wurden von Pastor Fabricius aus Mörs folgende Anträge an die Synode gestellt:

A. Erstens wurde für die Elementarlehrer das Recht, ins Presbyterium gewählt werden zu können, beantragt. — Synode sieht sich aus manchen Gründen veranlaßt, diesen Gegenstand in ihre Beratung zu nehmen, und

[1]) In der Arbeit von Rektor Ibach „Kirche und Schule hinsichtlich ihrer gegenseitigen Rechte und Pflichten" ist gefordert worden, daß der Lehrerstand der Kirche eingegliedert werde. Es ist a. a. O. S. 415 f. einiges aus den Verhandlungen der Rhein. Prov.-Syn. i. J. 1849 über das Verhältnis von Kirche und Schule mitgeteilt worden. Wir erfahren da, wie diese Forderung damals von kirchen- und schulfreundlichen Männern, an der Spitze Provinzial-Schulrat Landermann, begründet worden ist. Es mag dem, der von den heutigen Verhältnissen ausgeht, befremdlich gewesen sein, daß dort die Lehrer als „Beamte, als Organe der Kirche" angesehen werden. Es wird allerdings nötig sein, für die Beurteilung jener Eingliederung des Lehrerstandes in den kirchlichen Organismus jene früheren Verhältnisse genauer zu studieren, um sich die Voraussetzungen zu vergegenwärtigen, von denen aus damals solche Forderungen erhoben werden konnten. Daraus wird sich dann auch ermessen lassen, ob dergleichen heute, wo das rechtliche Verhältnis zwischen Staat, Kirche und Schule ein so ganz anderes ist, logisch gefordert werden kann, und ob es dienlich wäre, dergleichen zu erreichen. — Wir berichten hier über die Verhandlungen der Mörser Kreissynode vom Jahre 1847, die den Anstoß zu den von Herrn Ibach erwähnten Verhandlungen der Provinzial-Synode gegeben haben. Als den eigentlichen Urheber der Mörser Beschlüsse haben wir den Seminardirektor Zahn anzusehen. — Mag das damals Geforderte nun für die Gegenwart möglich sein oder nicht, der obige Bericht ist schon deshalb wert der Vergessenheit entrissen zu werden, weil er zeigt, mit welchem Nachdruck damals weit blickende Männer eingetreten sind für die Rechte der Lehrer. Zahn gibt dem betr. Aufsatz die Überschrift: „Was tut die Kirche für die Stellung der Volksschullehrer?" Hätte die Kirche auf diese Frage zu rechter Zeit die rechte Antwort gefunden, so würde vieles anders geworden sein. A.

stellt in ihrer Majorität an die Provinzialsynode den Antrag, daß die von der ersten Rheinischen Provinzialsynode ausgesprochene Ausschließung der Lehrer vom Presbyterium wieder aufgehoben werde, da doch wohl die Beaufsichtigung des Lehrers von seiten des Presbyteriums in einer solchen Weise stattfinden könne, daß derselbe auch als Mitglied des Presbyteriums fungieren kann.

B. Zum andern stellte Synodal-Assessor Fabricius ebenfalls den Antrag, daß Synode folgende Sätze über die Stellung der Kirche zur Schule, welche er zu begründen suchte, der Provinzialsynode zur geneigten Anerkennung vorlegen möge:

1. Jede kirchliche Gemeinde hat auch ihre Schule.
2. Der kirchliche Gemeindevorstand ist als solcher auch Vorstand der Pfarrschule, besteht also neben dem bürgerlichen Schulvorstand oder ist in diesem vertreten.
3. Kein Pfarrschullehrer kann angestellt werden, ohne daß der kirchliche Vorstand gehört und von diesem die Zustimmung zur Anstellung erteilt worden ist.
4. Der Lehrer wird durch seine Anstellung kirchlicher Beamter und als solcher kirchlich eingeführt.
5. Da die Kirche durch ihre Beamten kirchlich vertreten wird, so ist bei der Vertretung der Kirche dafür zu sorgen, daß auch Kirchen-Schullehrer regelmäßig an dieser Vertretung teilnehmen. Dieses wird in den Orts-Presbyterien vorläufig wohl noch nicht zu ermitteln sein, wohl aber in den Kreis-Presbyterien oder Synoden, und zwar in der Art, daß der Grundsatz ausgesprochen wird, daß aus den Lehrern der Kreissynode ein Mitglied des Lehrerstandes auf der Synode anwesend sein müsse.
6. Dieses Mitglied ist zwar unter Mitwirkung der Lehrer, jedoch unter möglichster Wahrung des kirchlichen und presbyterialen Charakters zu ernennen.
7. Die Mitwirkung der Lehrer wird hinreichend garantiert durch Wahl einer Dreizahl aus den Lehrern der Kreissynode. Durch Vorsitz des Superintendenten bei dieser Handlung wird der kirchliche Charakter gewahrt; der presbyteriale dadurch, daß diese Dreizahl den Presbyterien mitgeteilt und dadurch die kirchliche Proklamation der Presbyter ersetzt wird; der synodale durch Wahl der Kreissynode aus der proponierten Dreizahl.
8. Dieses Synodal-Mitglied wird, damit es Ältesten-Charakter erlange, als Ältester vor der Synode verpflichtet und eingeführt.
9. Der Schul-Presbyter wird auf drei Jahre gewählt und erhält die Befugnis und Verpflichtung, entweder in Gemeinschaft mit dem Superintendenten oder in dessen Auftrage die Schulen des Synodalbezirks zu besuchen und seine Beobachtungen und Wünsche an das Synodal-Moderamen gelangen zu lassen, damit dieses in Gemeinschaft mit dem Schulältesten die für die Kreis- resp. Provinzial-Synode sich ergebenden Anträge vorbereite.
10. Es ist dieser Schul-Presbyter vollständiges Mitglied der Kreissynode und als solches auch zum Deputierten-Ältesten der Provinzialsynode wählbar.

Die Synode erklärt sich mit diesem Antrage insofern einverstanden, als sie nur dringend wünschen muß, daß eine innigere und geordnetere Verbindung zwischen der Kirche und der Schule erstrebt werde; indem sowohl die Schule in dem Organismus der Kirche eine kräftigere Vertretung finde, als auch der Kirche die ihr zustehende Einwirkung auf die Schule fest gesichert werde. Die Synode ist übrigens nicht imstande, einstimmig und gründlich in der kurzen Zeit ihrer Sitzung auf das Einzelne des vorliegenden Antrages einzugehen, da sie zwar mehreren Punkten ihre Zustimmung erteilt, bei andern aber noch manche Bedenken äußern muß; sie legt deshalb den vorstehenden Antrag der Provinzialsynode zu geneigter Berücksichtigung vor.

Schulchronik 1847, Nr. 22.
F. L. Zahn, Ges. Schriften S. 102—104.

Hans Thoma, seine Jugend- und Volkskunst.

Der Meister, dessen Kunst gleich trefflicher das Natürliche und Idyllische ländlichen Lebens, wie das Romantische und Majestätische in der Darstellung verschiedener Landschafts-Charaktere aussprechen, der mit derselben Naivität und Innerlichkeit heitere antikische Stoffe und Phantasien, wie tiefernste christliche Ideen und Vorgänge behandeln kann, beging am 2. Oktober d. J. seinen 70. Geburtstag. Ein volles halbes Jahrhundert schöpferischer Arbeit und unermüdlichen Schaffens liegt hinter ihm. Überblickt man die ungewöhnlich große Fülle von Werken und Gestaltungen, die Thomas Künstlerschaft hervorgebracht hat, so kann man ohne Einwand wohl sagen, daß dem Meister kein Schaffensgebiet verschlossen, keine Ausdrucksweise versagt geblieben sei.

Reine und nur durch die Gegenwart bedingte Freude an den Dingen, die auch alltägliche Gegenstände und Vorgänge in eine vollkommene und oft traumhafte Schönheit hinaufheben kann, bildet den Urgrund von Thomas Kunst. Solche Unbeschwertheit im Genusse der Erscheinungsformen gehört nur der Jugend als Eigentum an. Es ist deshalb auch leicht begreiflich, daß der schaffensgewaltige Meister ein besonderes und liebevolles Verhältnis zur Jugend hat, und es ist mehr als ein familiärer Zufall, es hat eine tiefe sachliche Bedeutung, wenn Thoma die Bilanz seines menschlichen und künstlerischen Seins im „Herbste des Lebens" einem Kinde widmet, und wenn er in dem ABC-Bilderbuch und in seinen Malbüchern einen Extrakt seiner Kunst der Jugend darbietet.

Es ist wohl ein einziger Fall, daß ein Künstler von der Bedeutung Thomas direkt an die Jugend sich wendet. Nicht etwa, daß er eine Auswahl seiner Werke, in das übliche Albumformat gesammelt, darbietet. Nein, er vereinfacht und überträgt seine Werke geradezu in die jugendlichem Genießen gemäße Einfachheit.

Das klassische Beispiel dieses Kunstschaffens ist das schon erwähnte ABC-Bilderbuch.[1]) Eine ganze Anzahl Thomascher Bilder und Studien

[1]) ABC-Bilderbuch von Prof. Hans Thoma mit Gedichten von Wilhelm Hey. 48 Seiten mit 60 farbigen Bildern. Geb. 4 M., unzerreißbar 5 M.

hat hier für die einzelnen Buchstaben des Alphabetes den einfachsten und charakteristischsten Ausdruck gefunden. Eine Fibel, ein erstes Lesebuch, ist daraus entstanden, ein ethisches und bildnerisches Erziehungsmittel ersten Ranges.

Die gleiche glückliche Hand hat Thoma in seinen „Malbüchern“[1]) bewiesen.

Thoma hat darin Landschaftseinheiten mannigfaltiger Art zu ungewöhnlich vereinfachten Zeichnungen zusammengefaßt und diese Bildungen durch wenige, flächenhaft aufgesetzte Töne zu lebendiger Wirkung gebracht. Eine prachtvolle Vorschule des Schauens und Bildens ist in diesen ungemein lebensvollen Landschaften für die Jugend gegeben. Form- und Raumbildung lassen sich hier ebenso gründlich studieren, wie der Stimmungsgehalt der Farben und des Lichtes zu seinem Rechte kommt.

Mit den „Kunstgaben“[2]) der Berliner Freien Lehrervereinigung für Kunstpflege — die ebenfalls bei Jos. Scholz in Mainz verlegt werden — ist der

---

[1]) Das Deutsche Malbuch. 4 verschiedene Hefte von Prof. Hans Thoma mit je 8 Bildblättern zum Ausmalen mit Farbe oder Stift, ferner Postkartenhefte mit je 16 Postkarten versandfertig je 0,50 M.

[2]) Kunstgaben in Heftform. (Die schönsten und bedeutendsten Bilder des Meisters in verschiedenfarbiger, vollkommener Doppelton-Wiedergabe im Formate von 21: 29 cm,)

1. Hans Thoma, ein Buch seiner Kunst. Mit einer textlichen Einleitung 1 M. 17 Blätter nach Gemälden, Lithographien und Handzeichnungen des Meisters mit meist figürlichen Darstellungen.
2. Hans Thoma, Landschaften. Mit textlicher Einleitung 1 M. 15 Blätter; eine Auswahl der schönsten und besten Landschaften Hans Thomas.

Als Festgabe zum 70. Geburtstage des Meisters erschien soeben als Doppelheft:

3. Hans Thoma und seine Weggenossen. Eine Kunstgabe, enthaltend 30 Vollbilder nach Werken des Meisters und seiner Weggenossen: Cella Thoma, Arnold Böcklin, Wilhelm Leibl, Eugen Bracht, Viktor Müller, Johann Wilhelm Schirmer, Karl Haider, Louis Eysen, Adolf Stäbli, Otto Frölicher, Peter Burnitz, Albert Lang, Emil Lugo, Wilhelm Trübner, Karl von Pidoll, Wilhelm Steinhausen u. a., sie alle sind mit schönen Werken vertreten. 2 M.

Wirkungskreis Thomascher Kunst wesentlich ausgedehnt worden. Hier erklingt der Ruf nicht nur an die Jugend, sondern ins Volk in seinem breitesten Begriffe. Nicht hoch genug ist dieses kunsterzieherische Unternehmen für die ästhetische Bildung weitester Kreise zu bewerten.

Man denke: sechzehn ausgezeichnete Reproduktionen nach Gemälden, Lithographien, Radierungen und Federzeichnungen Thomas für eine Mark — eine Mark! —: das ist eine Mission zugunsten künstlerischer Gesunderhaltung und Erstarkung von unschätzbarem Wert. Diese Kunstgaben bilden ein kleines Thoma-Museum, das nicht bloß eine Ahnung, sondern einen vollen Einblick in das keusche und große Wesen Thomaschen Schaffens gewährt.

Landschaft und Figurenbild, Phantasie und Humor, Religiöses und Mythologisches, Idyllisches und Dramatisches ist hier geboten mit einer Einfachheit und Klarheit der Gestaltung, mit einer deutschen Kraft und Innigkeit des Empfindens, daß ein unerschöpflicher Schatz an deutschen Gemütskräften dem empfindenden Betrachter zuteil wird.

Jugend und Volk, die unter dem erziehlichen Einfluß solch gesunder Kunst stehen, bleiben gesund. Sie sammeln und nehmen mit dieser keuschen, stillen und ergreifenden Schönheit einen Halt ins Leben mit, der durch seine reine Sinnlichkeit sich als das beste Bollwerk gegen die vielfachen sinnlichen Überreizungen der Zeit erweist.

Rundschau.

Über die Stellung des Christen zum Parteiwesen äußert sich in bemerkenswerter Weise Prof. D. Seeberg in der „Reformation". So bedenklich ihm das Parteiwesen erscheint, so meint er doch, der Christ dürfe sich dem nicht entziehen. „Es stände weit besser um unser Parteiwesen, wenn alle Christen es als ihre Pflicht erkennen würden, daran mitzuarbeiten, denn durch nichts wird der ungerechte Parteisinn so beschränkt, als durch ernste, wirklich christlich gesinnte Mitglieder einer Organisation. Sie sind das Element einer fortlaufenden Reform und Versittlichung der Partei. Die „guten Christen" sollen sich eben nicht nur ins Schlepptau nehmen lassen von einigen Führern, sondern sie sollen das Schifflein zu steuern mithelfen. Das muß im Hinblick auf die politischen, wie auf die kirchlichen Parteien immer wieder betont werden. Um dem ungerechten Parteisinn zu steuern, soll man sich am Leben der Parteien beteiligen. Man soll als sittlicher Mensch in die Partei eintreten, „nicht mitzuhassen, sondern mitzulieben", um einer großen Sache, nicht um kleinlichen Haders willen."

Verf. führt aber noch einen besonderen Grund an, weshalb eine stärkere Beteiligung der kirchlichen Kreise am Parteileben erwünscht sei; dieser Gesichtspunkt würde allerdings zugleich eine bedeutende Reform des Parteiwesens und der kirchlichen Anschauungen in sich schließen. „Ich meine, unsere kirchlichen Parteien könnten und sollten einen mehr praktischen Charakter annehmen und dadurch die wirklichen Lebenstendenzen in der Kirche deutlicher zum Ausdruck bringen, als es heute oft geschieht. Es hängt mit der einseitigen Anschauung von der Kirche im alten Luthertum zusammen, daß bei unseren Parteien die Lehre oder das dogmatische Element sich leicht in den Mittelpunkt schiebt und daß demgemäß die Gegensätze der Parteien sich immer wieder auf die Lehrfragen zuspitzen. Die theologischen Gegensätze werden dadurch — unreif wie sie oft sind — alsbald auf den Boden der Kirche verpflanzt, die Unruhe des Katheders dringt schnell auf die Kanzel und unter die Kanzel. Sofern es sich um Gegensätze, die die Religion selbst betreffen, handelt, werden sich die kirchlichen Parteien natürlich mit ihnen auseinandersetzen müssen; dagegen sollte das rein theologische Element mit etwas mehr Reserve behandelt werden. Das „Interesse" an diesen rein theologischen Dingen hilft uns weniger, als man meint. Die

Kirche wird immer mehr theologisiert und das Volk immer weiter entchristlicht!“

Der Deutsch-Evangelische Verein zur Förderung der Sittlichkeit hielt am 4. Okt. in Stuttgart im Zusammenhang mit dem Kongreß für Innere Mission eine Mitglieder- und Vertreterversammlung ab. D. Weber eröffnete um 9¼ Uhr die Verhandlungen mit einem Überblick über die gegenwärtige Lage. Dann gab Generalsekretär Lic. Bohn (Berlin) Bericht über seine Tätigkeit und über die Kassenverhältnisse. Es geht langsam, aber stetig vorwärts. 268 Presbyterien und Kirchengemeinderäte sind dem Vereine angeschlossen. Die Zahl der Abonnenten der drei Blätter wächst. Der Generalsekretär ist unermüdlich tätig und war im letzten Jahre namentlich in Schleswig-Holstein, im Königreich Sachsen, in Schlesien, Hamburg, Bromberg, Frauenkirchenrat zu Berlin hat für die nächsten drei Jahre wieder durch Bewilligung einer einmaligen obligatorischen Kirchenkollekte gesorgt, wofür ihm wärmster Dank gebührt. Da an Beiträgen von Vereinen, Regierungen, Einzel- und korporativen Mitgliedern jährlich nur 6000 Mark einkommen, so würden wir nach je drei Jahren regelmäßig Bankerott machen, wenn wir nicht diese Kollekte bewilligt bekämen. Es ist dringend wünschenswert, daß die anderen Landeskirchen dem Beispiele Preußens folgen möchten. Der Etat balanziert pro Jahr mit einer Summe von 16 000 Mark. Das Konsistorium in Schlesien hat sich zur Bewilligung einer jährlichen Kirchenkollekte in der Provinz verstanden. Gestorben sind von hervorragenden Vertretern der Sittlichkeitssache im letzten Jahr Superintendent Niemann (Kyritz), Direktor Zeller (Zehlendorf) und der langjährige Sekretär Dartsch. Es folgte nach dem Bericht des Generalsekretärs eine eingehende, auf die neuesten Zahlen und Daten sich stützende Debatte über Organisation und Agitation, über die homosexuelle Frage, über die Prostitutions- und Bordellfrage, über die internationale Schmutzliteratur und über die Theaterfrage. Eine Reihe von wichtigen Beschlüssen wurde gefaßt. Nach dem Mittagessen gab Herr Dr. Böckh-Cannstatt, der Verfasser eines bedeutenden Buches über die Sittlichkeit in der Ehe, hochinteressante Mitteilungen über Eheprobleme und über ein Flugblatt für junge Eheleute, das zu verfassen er sich bereit erklärt hat. Um 5 Uhr wurden die Verhandlungen geschlossen. Möchten der so ungeheuer wichtigen Sittlichkeitssache doch recht viele neue Mitkämpfer und Mitarbeiter erstehen!

Sparsamkeit in der Staatsverwaltung. Zu diesem Kapitel wird aus Westfalen geschrieben: „Aus Anlaß der ungeheuer gestiegenen Anforderungen an den Geldbeutel der Steuerzahler ist — auch von seiten verschiedener Minister — wiederholt dringend auf die Notwendigkeit größerer Sparsamkeit in der Verwaltung hingewiesen worden. Insbesondere wurde auf die Sucht, jedes Dienstgebäude zu einem Kunstgebilde zu gestalten, die vielen unnötigen Dienstreisen, die kostspielige Beteiligung an zwecklosen Kongressen, Grundsteinlegungen, Einweihungsfeiern, Verbandsfesten usw. und die vielen, große Umzugskosten verursachenden Versetzungen verwiesen. Über letzteres Thema sprach ich vor einigen Tagen in der Bahn mit einem die Verhältnisse der Regierung in Arnsberg genau kennenden Herrn. Dieser äußerte beiläufig, daß während seines etwa dreijährigen Aufenthalts in Arnsberg ein Wechsel von 23 Personen in dem aus etwa 50 Herren bestehenden Regierungskollegium stattgefunden habe. Er kenne einen dem Kollegium angehörenden Herrn, welcher schon seit neun Jahren dort tätig sei — infolgedessen als eine Art von Autochthone betrachtet werde — und eine regelmäßige Statistik führe, wonach er in diesen neun Jahren einen Wechsel von 78 Personen erlebt habe. Welche Unsumme von Umzugskosten bedeutet das! Und kann ein derartiges Zugvogelsystem dem Bezirke (einem der bedeutendsten und schwierigsten im Staate) zum Segen gereichen? Woher soll die in vielen Dezernaten so notwendige Lokal- und Personenkenntnis kommen?“

Dieser Wechsel in den leitenden Stellungen wird allgemein aufs tiefste beklagt, am meisten durch die von diesen Stellen abhängigen Beamten. Das Übel scheint auch eher zu- als abzunehmen. Merkwürdig, daß dieselben Staatsbehörden, die den Stellenwechsel bei den Lehrern so scharf verurteilen, bei den höheren Verwaltungsorganen darin nichts Bedenkliches finden. Die vorstehende Mitteilung über die unnötigen Dienstreisen hat in den letzten Tagen eine durch die besonderen Umstände immerhin überraschende Bestätigung erfahren durch die sensationelle Nachricht der „Fuldaer Ztg.“ über die glücklich verlaufene Prüfung eines Friseurgehülfen, zu der ein Herr Geheimer Oberregierungsrat eigens von Berlin zugereist kam.

Der hohe Herr hat nicht verfehlt, dem viel versprechenden jungen Manne noch einige praktische Ratschläge zu geben. Die betreffende Zeitung ist von der Sache so ergriffen, daß sie ihrer Gemütsbewegung durch den Satz Luft macht: „Der Ansporn fürs Gewerbe kann auf solche Weise nur gehoben werden!“ Man hat in der Presse gefragt, worauf sich denn die praktischen Ratschläge des Herrn Geheimrats möchten bezogen haben. Wunderliche Frage, der Herr wird, als „einer vom Handwerk“, eine gute Methode für das Schaumschlagen empfohlen haben, eine Kunst, in der es die Fuldaer Zeitung trotz ihres niederträchtigen Stils recht weit gebracht hat.

Lehrer und Oberbürgermeister. Im vorigen Jahre hatten die Lehrer Hagens eine Teuerungszulage von 100 M. erhalten. Bei der Besoldungsregelung sollte nun die Teuerungszulage wieder abgezogen werden. So verfügte der Herr Oberbürgermeister Cuno. Die Lehrer weigerten sich aber, eine Gehaltsquittung unter Abzug der 100 M. zu unterschreiben. Darauf ordnete Herr Cuno Sperrung des Gehaltes an. Die Lehrer wandten sich an die Königliche Regierung, die ihre Beschwerde für gerechtfertigt erklärte. Dies ist wohl der krasseste Fall seiner Art. (Päd. Zeitg.)

Lehrer oder Schuljunge? In der „Päd. Zeitg.“ lesen wir: „Die Kösliner Regierung verfügte bekanntlich im Frühjahr bezüglich der Kreiskonferenzen: „Wir empfehlen den Herren Kreisschulinspektoren, eine größere Zahl von Lehrern mit der Bearbeitung der Themen zu beauftragen, aber nur die beste Arbeit verlesen zu lassen und als Grundlage für die Verhandlungen zu benutzen. Ebenso scheint es uns erforderlich, wenn einer größeren Zahl von Konferenzteilnehmern aufgegeben wird, sich auf eine Probelektion vorzubereiten.“ Ein weiterer Passus sagte, daß erst bei Beginn der Konferenz derjenige bestimmt werden solle, der die Arbeit zu verlesen und die Lektion zu halten habe. Von dem Abgeordneten Kollegen Hoff wurde im Abgeordnetenhause diese Behandlung von Männern, die z. T. in ihrem Berufe grau geworden sind, scharf kritisiert, anscheinend aber ohne Erfolg. Denn im Kreisschulinspektionsbezirk Rügenwalde II hatten sich kürzlich wieder sämtliche Lehrer mit weniger als fünfzehn Dienstjahren zu der Konferenz auf eine Lehrprobe über Petri Fischzug vorzubereiten und einen Entwurf vorher an den Kreisschulinspektor einzureichen. Und aus dem Gebiet der Regierung in Oppeln wird folgende Bekanntmachung eines Kreisschulinspektors (Königshütte II) für eine am 19. Oktober stattfindende Konferenz berichtet: „Auf die deutsche Lehrprobe (Verhältniswörter mit dem 3. und 4. Falle) in Klasse IV haben sich gemäß Verfügung der Königlichen Regierung vom 15. Januar d. J. alle Konferenzteilnehmer vorzubereiten. Die Bestimmung des Unterrichtenden erfolgt kurz vorher.“

Es handelt sich also um eine keineswegs lokale Sache, sondern es scheinen Weisungen der Zentralstelle vorzuliegen. Oder sollte die eine Regierung aus eigenem Entschluß das Beispiel der anderen nachgeahmt haben? Auf jeden Fall liegt eine völlige Verkennung des Zweckes von Konferenzen vor. Eine Konferenz ist keine Lehrerprüfung oder Schulrevision. Wer etwas Neues oder Besonderes zu bieten hat, der sollte (und nur der allein) zu einem Referat oder zu einer Lehrprobe eingeladen werden, dann würden die Teilnehmer wirklich von der Darbietung und der Besprechung Gewinn haben. So tragen sie nur das bittere Gefühl heim, wie Schuljungen behandelt worden zu sein. Es gibt etwas Wertvolleres für die Arbeit in der Volksschule als immer alle Lehrer in Alarmzustand zu halten: Arbeitslust und Berufsfreudigkeit erhalten und stärken! Das aber macht man anders, als es in Köslin und in Oppeln beliebt wird.“

Zur Ergänzung der kritischen Bemerkungen der Päd. Zeitung sei darauf hingewiesen, daß Dörpfeld s. Z. forderte, die Kreisschulinspektoren sollten sich mehr als bisher der Fortbildung der jungen Lehrer, zumal derer, die sich auf die zweite Prüfung vorbereiteten, annehmen, mit ihnen in Arbeitskonferenzen theoretische und praktische Fragen bearbeiten. Etwas Ähnliches mag den Behörden, die die vorstehenden Verfügungen erlassen haben, vorgeschwebt haben. Man hätte von ihnen allerdings einen größeren Respekt vor ihren Untergebenen erwarten sollen; so haben sie die Sache möglichst ungeschickt angefangen.

„Biblische Geschichten“. Der sozialdemokratische Parteiverlag der „Vorwärts“-Buchhandlung hat den bewährten sozialistischen Geschichtschreiber Maurenbrecher, den Verfasser der „Hohenzollernlegende“, für die Herausgabe eines neuen historischen „Aufklärungswerkes“ gewonnen. Dieses Werk soll nach Art der Kolportageliteratur in Lieferungen erscheinen und den Gesamttitel tragen: „Biblische Geschichten“. Wie das

sozialdemokratische Zentralorgan versichert, soll diese Broschürenserie zum geschichtlichen Verständnis der Religion beitragen. Was der Verfasser zu bieten gedenkt, hat er selbst in der Einleitung zu der ersten Lieferung (Schöpfungsgeschichten) kundgegeben. Nämlich:

„Die Religionsgeschichte zeigt, wie alle andere menschliche Geschichte auch, ein Ineinander und Beieinander von edlen, erhebenden und großen Gefühlen und von kleinlicher Selbstsucht, Herrschsucht und Neid. Die Religion ist nicht nur eine plumpe Täuschung der Massen durch habgierige Priester, und sie ist nicht nur ein Recken und Strecken der Menschen nach edlerem, höherem Leben. Sie ist beides zugleich! Es wird ein besonderes Ziel der Darstellung sein, an gegebener Stelle dies Ineinander edler und unedler Kräfte zu zeigen. Was groß und erhebend ist, soll auch so genannt werden, gleichviel, ob wir heute noch die Gedanken oder Gefühle teilen können, die damals die Menschen bewegt haben; und wo Priestertäuschung und Priesterselbstsucht die Entwicklung der Religion entscheidend beeinflußt haben, soll ungeschminkt auch von Trug und Eigennutz gesprochen werden, gleichviel ob Nachfolger solcher Priester sich heute dadurch beleidigt fühlen könnten oder nicht. Es sollen die beiden Seiten der Sache zur Darstellung kommen, die nun einmal in der Religion Wirklichkeit sind."

In welcher Weise Sozialdemokraten Religionsgeschichte schreiben, hat erst vor kurzem Karl Kautsky gezeigt, der ja auch über verschiedene seiner „religiösen" Darlegungen mit Maurenbrecher in Differenzen geraten ist. In den beiden letzten Nummern der „Neuen Zeit" hat, worauf die „Kreuzzeitung" aufmerksam macht, der noch immer maßgebende, wenn auch vielfach angefochtene Parteitheoretiker eine lange kritische Betrachtung über „Jesus als Rebell" veröffentlicht, die als eine neue Illustration des Programmsatzes von der Religion als Privatsache dienen kann. Wenn auch Maurenbrecher vielleicht seine „historische" Aufgabe etwas vorsichtiger behandeln wird als Kautsky, Hoffmann und andere historische Koryphäen der Sozialdemokratie, so dürfte — nach seiner erbärmlichen Leistung mit der „Hohenzollernlegende", die sogar von Mehring desavouiert worden ist — auch sein neustes Werk weniger zur Aufklärung über die Religion als zur Aufhetzung gegen die Religion bestimmt sein.

(Volksz. f. Westd.)

III. Abteilung. Literarischer Wegweiser.

Zur Frauenbewegung.

Zeitiges und Streitiges. Briefe eines Schulmannes an eine Mutter. Von Dr. Hugo Gruber, Direktor der Viktoria Luisen-Schule und des Lehrerinnen-Seminars zu Wilmersdorf-Berlin. Leipzig 1909, Verlag der Dürrschen Buchhandlung. 2,40 M.

Der Verfasser gibt aus dem Schatz seiner Erfahrungen anregende Gedanken über Mädchenerziehung. Auch jetzt, da die Neuordnung des höhern Mädchenschulwesens vieles, was ernstdenkende Männer und Frauen für die Mädchenbildung wünschten, erfüllt hat, bleibt dies Buch eines erfahrnen Schulmannes für Eltern und Lehrer eine interessante Lektüre.

Hefte zur Frauenfrage. 1. Heft. Die Beteiligung der Frau an den sozialen Aufgaben der Gegenwart von Paula Mueller. Gr. Lichterfelde-Berlin 1908. 0,40 M.

Möchten recht viele Frauen diesen ernsten Mahnruf zu sozialer Betätigung lesen und befolgen! Es würde der gesamten Lebenshaltung unseres Volkes zu gute kommen.

Hefte zur Frauenfrage. 2. Heft. Frauenarbeit und Frauenwert von Gräfin Selma von der Gröben. Ebenda. 0,40 M.

Welche tiefe Auffassung die Verfasserin von Frauenarbeit und Frauenwert hat, zeigt schon der eine Satz „Leben und Tod eines Volkes hängen zum großen Teil davon ab, wie seine Frauen sind," darum: Nimm und lies!

Frauenkalender 1909. Herausgegeben vom Deutsch-Evangelischen Frauenbunde. Ebenda. 2 M.

Das Buch ist jedem, der sich über Ausdehnung und Zusammensetzung des „Deutsch-Evangelischen Frauenbundes" unterrichten will, zu empfehlen.

Auf eigenen Füßen. Praktischer Wegweiser durch alle Berufsarten für erwerbende Frauen von Marie H. von Helldorf. Berlin NW. 87 Verlag von Hermann Seemann Nachfolger. 0,40 M.

„Was soll unsere Tochter werden?“ heißt oft die bange Frage fürsorgender Eltern. M. v. Helldorf nennt nun in ihrem Büchlein, das für den so billigen Preis von 0,40 M. zu haben ist, nicht weniger als hundert Berufsarten, die der Frau zugängig sind. In knapper Form gibt die Verfasserin die Art der Vorbereitung für jeden Beruf an. Auch unterläßt sie es nicht, darauf hinzuweisen, was jeder Beruf einträgt. Das Büchlein eignet sich vorzüglich als ein Ratgeber bei der Berufswahl unserer Töchter.

Handbuch zur Frauenfrage. Der Deutsch-Evangelische Frauenbund in seiner geschichtlichen Entwicklung, seinen Zielen und seiner Arbeit. Im Auftrage des Vorstandes des Deutsch-Evangelischen Frauenbundes herausgegeben von Paula Mueller. Gr. Lichterfelde-Berlin 1908. Verlag von Edwin Runge. Brosch 2 M., geb. 2,50 M.

In diesem Handbuch legt der Deutsch-Evangelische Frauenbund ein beredtes Zeugnis ab von seinem tatkräftigen, warmherzigen Vorgehen auf dem Gebiete der Frauenbewegung. Sehr wohltuend berührt das Hervorheben dessen, was die Frauen verschiedener Lebens- und Weltanschauungen eint. Das „Handbuch der Frauenfrage“ sei mit besonderem Nachdruck allen den Männern und Frauen empfohlen, die der Frauenbewegung als einer revolutionären Idee noch ablehnend gegenüber stehen, da sie diese Bewegung nur nach ihren Auswüchsen kennen und beurteilen.

Ueber Frauenherzen. Von Elly zu Putlitz. Verlag von Edwin Runge, Gr. Lichterfelde-Berlin. 0,50 M.

Das Schriftchen spricht in wenigen Worten mit so viel Verständnis, mit so tiefer Innigkeit und doch wieder mit der nötigen Nüchternheit über das so wichtige Problem der Ehe, daß diesem Heftchen die weiteste Verbreitung zu wünschen ist.

Mädchenturnen.

Lehrgang für das Mädchenturnen, Turnlehrern u. Turnlehrerinnen vorgelegt von Alfred Böttcher, Stadtturninspektor in Hannover und Arno Kunath, Seminar-Turnlehrer in Bremen. Vierte, durchgesehene und verbesserte Auflage, mit einem Anhange „Dauerübungen“ besorgt von Alfred Böttcher. 116 Abbildungen. Verlag von Karl Meyer. (Gustav Prior.) Hannover-List 1908. Brosch. 3 M., geb. 3,60 M.

Zum zweitenmal mag an dieser Stelle auf dies äußerst praktische Buch mit seinem feingegliederten Lehrplan hingewiesen werden.

Theorie und Praxis des Turnunterrichts. Für Lehrer und Lehrerinnenseminare. Mit besonderer Berücksichtigung des Turnens in der preußischen Volksschule herausgegeben von F. Lederbogen, Seminarlehrer in Weißenfels. Mit 30 Figuren Zweite, verbesserte Auflage. Leipzig 1907. Verlag der Dürrschen Buchhandlung. 2,40 M.

Das Buch entspricht der Aufgabe, die sich der Verfasser nach dem Vorwort gestellt: Es kann mit Erfolg dem theoretischen Turnunterrichte in der ersten Klasse der preußischen Lehrerseminare zugrunde gelegt werden. — In der reichen Literaturangabe für den Turnunterricht dürfte auch des schwedischen Turnens gedacht werden.

Das erste Turnjahr der Mädchen. Übungsbeispiele aus dem Gebiete der Frei-, Ordnungs- und Gerätübungen nebst Spielen. Für Schulen und Vereine zusammengestellt von Emil Porsche, Turnlehrer in Dresden. Mit zahlreichen Textfiguren. Dresden 1908. Verlag von Alexander Köhler.

Der Turnunterricht, nach diesem Buch erteilt, wird sich lebhaft gestalten und die körperliche Entwicklung aufs beste fördern. Besonders ist es zu begrüßen, daß des Spiels in jeder Stunde gedacht wird.

Reigenspiele und Reigen für Mädchenschulen, Damenturnvereine und zu häuslichen Festen von Hedwig Busch. In zwei Heften. Zweite vermehrte Auflage. Erstes Heft: 23 Reigenspiele für die Unter- und Mittelklassen der Mädchenschulen sowie vier kleine Reigen zu häuslichen Festen. Mit 61 Figuren. 1906. 1,80 M. Zweites Heft: 27 Lieder- und Musikreigen und ein Festspiel für die Mittel- und Oberklassen der Mädchenschulen und für Damenturnvereine. Mit 177 Figuren. Gotha 1909, Verlag von E. F. Thienemann. 3,60 M.

Die Spiele in der Mädchenschule. Auswahl von Spielen zum Gebrauch in Schule und Haus. Gesammelt und bearbeitet von Hedwig Busch. Mit 53 Figuren. Dritte Auflage. Gotha 1906, Verlag von E. F. Thienemann. 2,40 M.

Die „Reigenspiele und Reigen" wie auch „die Spiele in der Mädchenschule" zeichnen sich durch knappe, klare, anschauliche Darstellungsweise aus. Die Bücher bieten eine reiche Auswahl anmutiger Reigen und Reigenspiele, die mit viel Verständnis für die jeweilige Altersstufe der Mädchen zusammengestellt sind. — „Die Spiele in der Mädchenschule" seien besonders zu recht fleißigem Gebrauch empfohlen. Die kleinen und großen Schülerinnen werden nützlich und angenehm beschäftigt sein.

Einrichtung und Unterrichtsplan der Kochschule in Verbindung mit der Volksschule von Henriette Vianden. Hamm 1906, Verlag von Breer u. Thiemann. 0,40 M.

In dem Heftchen wird zutreffend die Einrichtung einer Kochschule und die Tätigkeit in derselben geschildert. Wer sich rasch über Zweck, Einrichtung und Lehrstoff einer gut geleiteten Kochschule unterrichten will, lese dies Schriftchen.

Elberfeld. O. Sch.

„Kindesmundart" von Berthold Otto.[1])

Berthold Otto bietet uns in seinem jüngsten Buche ein Ich-Buch dar, weil er in der Hauptsache von sich selbst spricht, von seiner Auffindung der Kindesmundart, und uns damit also in seine eigene Seele schauen läßt. Er schätzt die Bücher dieser Art besonders; denn er hat Achtung vor der Menschenseele, vor jeder Menschenseele, der des einfachen Menschen wie der des gelehrten, vor allem auch vor der des Kindes. Die Äußerungen der Seele, des Geistes stellen sich dar in der Sprache, und deshalb ehrt er mit dem kindlichen Geiste auch die kindliche Sprache, die Berechtigung des Kindes, seine Begriffe in seine ihm eigentümlichen Worte zu kleiden.

Daß es Kindermundart gibt, erfahren wir aus dem ersten Teil des Buches, in dem der Verfasser sagt „was es überhaupt mit Mundarten auf sich hat, und inwiefern man an ihnen Zeit-, Orts- und Altersunterschiede machen kann." Warum er diese Kindesmundart ehrt, wie er dazu im Laufe der Jahre gekommen ist, und wie jeder andere auf einem einfacheren, gebahnteren Wege zu diesem Ziel gelangen kann, das zeigt uns der zweite Teil, der Ich-Buchteil des mir vorliegenden Werkes, dessen wichtigste Gedanken ich hier kurz wiedergeben möchte.

Der wichtigste Faktor in seiner Erkenntnis der Altersmundart ist die philosophische Lehre vom Ursprung der Sprache, zu der er zunächst durch die Schriften des Germanisten Steinthal gelangt ist. Die Sprache ist nicht in grauer Vorzeit von dem Urmenschen erschaffen, sondern sie wird täglich neu erzeugt durch das Kind selbst. „Die Sprache hat ihren Ursprung in der Eigenschaft, die der Mensch mit andern Lebewesen teilt, nämlich auf bestimmte äußere Einwirkungen ganz unbewußt durch bestimmte Laute zu reagieren." „Der Mensch versteht sich nur dadurch, daß er merkt, wie der andere Mensch ihn versteht." Das Kind lernt somit nicht durch Nachahmung sprechen, sondern der primäre Trieb zum Sprechen liegt in seinem Innern. Die körperlichen Äußerungen sind natürlich seelischen Ursprungs, und deshalb kann man dadurch zur Kindesseele gelangen, daß man diese körperlichen Äußerungen, zu denen auch die Sprache gehört, seelisch auszulegen sucht, indem man sich selbst beobachtet und diese Beobachtungen, die man am eigenen Körper und Seelenleben macht, in Beziehung zu den Äußerungen der andern, des Kindes, setzt. Da ist der einzige Weg zur psychologischen Erkenntnis. Wer diesen Gedankengang als richtig anerkennt, der muß die pädagogische Berechtigung der Kindesmundart anerkennen, er müßte denn die Berechtigung der kindlichen Seelentätigkeit leugnen.

Daß es noch soviele Feinde der Kindesmundart gibt, liegt an dem sogenannten Literatursprachendünkel, der Anschauung, daß die an und für sich tote Schriftsprache die Blüte der Sprache sei. Die tote Gesetzmäßigkeit dieser Sprache erkennt man aber am besten durch die Beobachtung der Kindesmundart, ihre Unzulänglichkeit zeigt sich am ersten im Verkehr mit Kindern nicht nur, sonden auch im Umgang mit einfachen Leuten, ja mit jedem Menschen. Aus der hochtönenden Schriftsprache wird Sprechsprache, sobald man sich verständlich machen will. „Jede noch so verwickelte Erkenntnis kann man jedem Kinde zugänglich machen, wenn man es versteht, diese Verwicklung

[1]) Berthold Otto, Kindesmundart. I. Band der von Wilhelmine Mohr-Berlin W. 30 herausgegebenen „Sammlung von Schriften zur Einführung in eine tiefgründige, verständnisvolle Erziehung der Jugend." „Führer ins Leben" genannt. 2 M., geb. 2,80 M.

zu lösen. Man muß die Bestandteile, in die man die Erkenntnis aufgelöst hat, einzeln an die Kinder heranbringen. Das kann man nur mit Hülfe der Kindesmundart. Berthold Otto nennt dies pädagogische Verfahren „das Prinzip der Isolierung der Schwierigkeiten." — Damit ist die Notwendigkeit, daß sich der Erwachsene im Verkehr mit dem Kinde dessen Sprache bedienen muß, bewiesen, wie die Berechtigung der Altersmundart für das Kind durch den kausalen Zusammenhang zwischen Geist und Sprache gegeben ist.

Durch die letzte Tatsache fällt auch das Bedenken dagegen, die Altersmundart drucken zu lassen. Es ist der Einwand gemacht worden, dem Kinde bleibe, wenn es auf der betreffenden Altersstufe die Sechsjährigenmundart lese, keine Möglichkeit, diese Entwicklungsstufe wieder zu verlassen. Aber das geistige Wachstum richtet sich nach Abkunft und Umgebung des Kindes, am wenigsten aber nach der Literatur, die für den Geist das ist, was für den Körper das Spielzeug ist, das auch dessen Entwicklung nicht zu hemmen vermag. Berthold Otto erzählt, wie er zuerst zum Schreiben in Altersmundart gekommen ist, wie er seine „Altersmundart mit lehrhafter Beimischung" (Prinzip der Isolierung der Schwierigkeiten) von der „reinen Altersmundart" seiner Tochter Helene unterscheidet Daß die Sprache des Kindes derb ist, ist ihr Vorteil; sie ist wahr. Sie ist nur derb in dem Sinne, wie wir für den Riccaut'schen Ausdruck „corriger la fortune" das plumpe Wort „betrügen" haben. Wenn das Kind in seiner Sprache sprechen darf, spricht es direkt aus seiner Seele, und auch nur das, was klar in seiner Seele ist, kann es ausdrücken, schöpferisch gestalten, durch Sprechen, Zeichnen usw. „Für jeden Psychologen ist es deshalb eine vollkommene Absurdität, wenn behauptet wird, das Verständnis des Kindes reiche viel weiter als seine Fähigkeit, sich auszudrücken." „Das Kind, das noch nicht sprechen kann, versteht nur den Klang, das Musikalische am Wort, nicht die Artikulation und vor allen Dingen nicht das Begriffliche."

Ich hoffe, die Grundgedanken des zweiten Teiles hiermit herausgehoben zu haben. Der dritte Teil, der Schluß, enthält einige Worte über das, „was bisher erreicht ist und noch erreicht werden kann." Wir gelangen mit Berthold Otto von der Achtung vor der Kindesmundart zur Achtung vor der Sprache, ferner zur Achtung vor der Kindheit und damit auch der Menschheit „Von allem, was die Menschheit erstrebt, ermüht und erarbeitet, ist von wesentlichem Wert doch nur das, was in die Kindheit hinüberstrahlt, und was von der Kindheit neu erschaffen und dargestellt wird."

Daß uns Berthold Otto aus seinem eigenen Leben heraus zur Kindesmundart führt, daß er uns gleichsam durch seine Beobachtungen und Erlebnisse ein fast neues Feld der psychologischen und sprachlichen Beobachtung zeigt, daß er niemals bei der Theorie die Praxis zu zeigen vergißt — und daß er das alles aus heiliger Überzeugung und mit klarem treffendem Wort tut — darin liegt der spezielle Wert des Buches, das jeder — nicht allein der „Moderne" — mit Dank lesen wird.

Barmen. E. Bockemühl.

Vermischtes.

Die Erziehung des Willens von Jules Payot. Übersetzt nach der 11. Aufl. von Dr. Voelkel. 2. Aufl. Leipzig, Voigtländer. 3 (4) M.

Verf. hat in erster Linie an Studenten gedacht; er will ihnen eine Hülfe geben gegen die Willenlosigkeit, die Unstetigkeit und Zerfahrenheit. Er hat das Wollen analysiert und eine Art von Technik des Wollens herausgearbeitet, um seine Leser zu energischer, zielbewußter Arbeit zu befähigen. So hat sein Buch eine durchaus praktische Tendenz, eine Abzweckung auf das rein Nützliche. Es handelt sich hier also nicht um Willensbildung in dem Sinne, wie sonst in der pädagogischen Literatur dieses Wort gebraucht wird; denn wir können uns da die Willensbildung nicht denken ohne die Frage nach den ethischen Zielen. Wir haben es bei Payot lediglich mit einer formalen Willensbildung, also lediglich mit der Erziehung zu einem starken, gesammelten Willen zu tun, und die Ethik wird, abgesehen von einer Stelle, so wenig berührt, daß sogar die Notlüge als zweckmäßige Hülfe bei der Selbstbemeisterung gelegentlich empfohlen wird.

Aber schalten wir einmal den ethischen Gesichtspunkt aus, so haben wir doch ein sehr wertvolles Buch vor uns. Der Verf. geht scharfsinnig, unvoreingenommen vor;

er hat gründlich beobachtet und kennt den Studenten, zumal den französischen, zu dem er redet, mit allen seinen Schwächen, seinen Liebhabereien und Eitelkeiten ganz genau. Wer den größten Feind, die Willensschwachheit, besiegen will, der muß eine förmliche Kriegskunst, die aber erst studiert sein will, befolgen. Er darf durchaus nicht immer auf geradem Wege auf sein Ziel losgehen, um den Stier bei den Hörnern zu packen; oft muß er versuchen, dem Gegner auf einem Umwege beizukommen. Er muß ihn beschleichen und überraschen, ihm gelegentlich Zugeständnisse machen, um ihn dann doch zu überlisten. Der Faule hat seine eigene Sophistik, ihr muß man eine Sophistik des Fleißes gegenüberstellen.

So mag uns das Buch vielfach allzu praktisch, ich möchte sagen ethisch zu grundsatzlos erscheinen, aber doch kann der Erzieher sehr viel aus ihm lernen. Denn das ist wohl der größte Fehler der herkömmlichen Methode, daß man zu viel Vertrauen zu dem schweren Geschütz der ethischen Forderungen hatte und die natürlichen psychologischen, ja physiologischen Bedingungen des Wollens, auch des sittlichen, vernachlässigte.

Zu manchen Einwendungen dürften die Ansichten des Verf. über die Bedeutung der Ideen und der Gemütszustände für das Wollen Veranlassung geben. Er behauptet, daß die Ideen machtlos seien dem Wollen gegenüber, daß dieses in voller Abhängigkeit stehe von den Gefühlen. Nun ist der Begriff der Idee in keiner Weise festgelegt worden. Man kann darunter die höheren sittlichen, etwa die ethischen Ideen, wie auch die logischen Ideen verstehen; oft scheint der Verf. lediglich an Vorstellungen zu denken. Soviel ist ja gewiß, daß die Idee an sich, d. h. die Idee lediglich als Vorstellung nichts über das Wollen vermag. Sie muß sich eben mit einem Gefühl vergesellschaften; in dem Maße, wie dies gelingt, gewinnt sie Macht über das Wollen. Der Verf. zeigt dann auch später selbst, wie gerade ein richtig geleitetes Denken zur Herrschaft über das Wollen führt. Wenn nun das Denken zum Fühlen und dieses zum Wollen führt, so muß man doch auf die Frage, wer nun der eigentliche Herr im Hause sei oder doch sein soll, antworten: das Denken. Aber auch das Denken läßt sich lenken und soll es tun. Wovon denn aber? Hier ist die große Lücke, wo die aus der Ethik herkommenden Bestimmungen einsetzen müßten.

Für die Herbartfreunde sei noch bemerkt, daß Verf. sich ganz auf den Boden des Determinismus stellt. — Die neueren Ansichten über die Psychologie des Willens kommen besonders zum Ausdruck in dem Abschnitt über die Rolle der Handlung bei der Erziehung des Willens. Verf. betont da die Bedeutung der „tätigen Gewohnheiten"; er redet den „kleinen Opfern, die uns bisweilen weit schmerzlichere Kreuzespein bereiten", das Wort. Er empfiehlt, selbst bei den kleinsten Handlungen der Herrschaft der Faulheit, der Wünsche und der äußeren Antriebe zu entgehen. „Wir sollen sogar Anlässe aufsuchen, um solche kleinen Siege davonzutragen." Das wäre also die Willensgymnastik, von der Fr. W. Förster immer wieder redet. Was werden dazu unsere Neueren sagen, die nur immer den Genuß und die Genußfähigkeit steigern wollten?

Was die Übersetzung angeht, so scheint sie mir oft wenig glücklich zu sein, zuweilen läßt sogar das Deutsch zu wünschen. Auch ist eine Reihe sinnentstellender Druckfehler stehen geblieben.

Ich möchte das Buch unseren pädagogischen Kränzchen warm empfehlen. So wie es vorliegt, ist es vielen Mißverständnissen ausgesetzt, da seine Terminologie, vielleicht mit durch Schuld des Übersetzers, eine ganz eigenartige ist und man vielfach erst feststellen müßte, was begrifflich gemeint ist. Es wäre darum wertvoll, wenn jemand diese Arbeit einmal leisten wollte. Es wäre dann das Buch zu der Herbartschen Ethik und Psychologie in Beziehung zu setzen, wobei sich trotz vieler scheinbarer Gegensätze manches Übereinstimmende finden würde. Von der Herbartschen Pädagogik scheinen jetzt manche nichts Wichtigeres sagen zu können, als daß sie allzu intellektualistisch sei. A.

Nothing, Paul: **Gedanken über das Lied von der Glocke.** Leipzig, Dürr. 1,40 M.

So oft man sich auch mit dem Liede von der Glocke beschäftigt, immer wieder überwältigt aufs neue der Eindruck seines Reichtums, seiner Unerschöpflichkeit. Es gibt eine gleich große Ausbeute dem, der das rein Dichterische wertet, wie dem, der dem gedanklichen Inhalt nachgeht. — Wenn wir auch sonst bei Meisterwerken der Literatur uns einmal ganz unabhängig halten möchten von fremdem Rat, von fremdem Auffassen und Empfinden, so kann es doch bei solchen Werken allerhöchsten Wertes nur von Nutzen sein, auch einmal zu hören, was andere darin gefunden haben, die gerade das

einzelne Werk zum Gegenstand langer, liebevoller Studien gemacht haben. Von diesem Gesichtspunkte aus möchte ich das vorliegende Buch, das ich auch praktisch erprobt habe, aufs wärmste empfehlen. Den kunstvollen Aufbau des Ganzen, den Gedankeninhalt und die Verknüpfung des Einzelnen, die Beziehungen zu inhaltlich verwandten, andern Dichtungen Schillers, die Fülle der poetischen Feinheiten — das alles hat der Verf. in den Kreis seiner Betrachtungen gezogen. Mit Hülfe von Bildern ist das zum Verständnis des Gedichtes Notwendige aus der Technik des Glockengusses mitgeteilt; eine große Menge von Aufgaben zur schriftlichen Bearbeitung ist angefügt.

An einer Stelle hätte ich eine schärfere begriffliche Formulierung gewünscht. Der Verf. hat zwar dem häuslichen Leben das staatliche gegenübergestellt, er läßt aber in der Betrachtung (S. 51) mehr die Kulturarbeit, als das Gemeinleben hervortreten. Es wäre doch erforderlich gewesen, dieses letztere für den 2. Teil des Gedichts zum ausschließlichen Beziehungspunkt zu machen. Dann kann ich mich auch nicht recht befreunden mit den vorgeschlagenen „lebenden Bildern" am Schluß. Die hier zur Veranschaulichung beigegebenen Skizzen sind zum Teil in der Perspektive arg mißraten. Doch tun diese Ausstellungen der Verwendbarkeit des Ganzen kaum Abbruch. A.

Neue Bücher.

Biblische Zeit- und Streitfragen. Gr.-Lichterfelde, E. Runge.
Preuß, Lic. Dr., Der Antichrist. 50 Pf.
Jordan, Lic. Prof., Jesus und die modernen Jesusbilder. 1,50 M.
Kosmos, Handweiser für Naturfreunde IV. Jahrg. Heft 7—9 zu 30 Pf. (12 Hefte 2,80 M.). Stuttgart, Franckh.
Floericke, Dr. Kurt, Kriechtiere und Lurche Deutschlands. Ebenda. 1(1,80) M.
Religionsgeschichtliche Volksbücher. Tübingen, Mohr.
Bürkner, Richard, Altar und Kanzel. 50 Pf.
Anrich, Gustav, Der moderne Ultramontanismus. 50 Pf.
Für Naturfreunde. Illustriertes Wochenblatt für volkstümliche Naturkunde. Hrsg. von Dr. med. Segauer und Seminarlehrer Busemann. Godesberg, Naturwissenschaftlicher Verlag. Monatlich 10 Pf.
Suck, Hans, Sozialpolitik und Schulhygiene. Bielefeld, Helmich. 60 Pf.
Waßner, Dr. J., Schule und Haus. Groß-Lichterfelde, Runge. 50 Pf.
Karl Mays pädagogische Bedeutung. Vom Herausgeber. München, Höfling. 60 Pf.
Der Jugendwart. Monatsschrift für Fortbildungsschüler. Vierteljährlich 1 M. Braunschweig, Appelhans und Cie.
Billeter, Farbige Motive für die Wandtafel und zum Nachzeichnen. Heft I/II zu 30 Pf. Basel, Finckh.
Reiniger, Max, Kirchengeschichtliches Lesebuch. Halle, Gesenius. Geb. 60 Pf.
Krause, Prof. Theod., Der Unterricht im Gesange. Hannover, E. Meyer. Kart. 80 Pf.
Heise, Methodik des erdkundlichen Unterrichts. Ebenda. 2,50 (3) M.
Meyer, Prof. Dr., Grammatisches Wörterbuch der englischen Sprache. Ebenda. Geb. 1,50 M.
Tecklenburg, Schule und Heimat. Ebenda. 2,50 (3) M.
Weißbach und Bartsch, Kalkulationsaufgaben für Schlosser. Ebenda. 60 Pf.
Dieselben: Aufgaben zur Buchführung. 15 Pf.
Leimbach-Schmidt, Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht. Ausg. B. 2. Aufl. Ebenda. Geb. 1,25 M.
Lawin, Das Missionswerk des Apostel Paulus. Leipzig, Dürr. 1,20 (1,40) M.
Geisel, Der Glockenguß. Material zu Schillers Glocke. Ebenda. 90 Pf.
Hupfer, Hilfsbuch für Erdkunde. 4. Heft: Allgemeine Erdkunde. Ebenda. Geb. 1,50 M.
Gräbler, Schulrat Dr., Lebensbilder aus der neuzeitlichen Heidenmission. Ebenda. 2 M.

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschull. **C. Achinger** in **Elberfeld-Hahnerberg.**

Evangelisches Schulblatt.

Dezember.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die beiden Hauptlieder Philipp Nikolais.[1])

Von Dr. J. Kirchner in Petershagen (Weser).

Am 26. Oktober vorigen Jahres waren es 300 Jahre, daß Philipp Nikolai, Hauptpastor an St. Katharinen zu Hamburg, aus diesem Leben schied. Seine Bedeutung liegt auf dem Gebiete des Kirchenliedes. Nur wenige Lieder sind es, die er dichtete; durch zwei wird er unsterblich bleiben. Seine dichterische Anlage mag durch den Unterricht auf den Schulen von Kassel und Dortmund, die er besuchte, und die auf poetische Produktionen, Gesang und Musik großen Wert legten, ausgebildet und gefördert sein; Lehrer, die er verehrte, wie Beurhaus, Gockel und wohl auch Helmbold, haben selbst in lateinischer und deutscher Sprache gedichtet; ihr Schüler übte sich schon früh in Abfassung kunstvoller lateinischer Gesänge; aber mit alle dem ist noch nicht erklärt, wie mit einemmal ein genialer Dichter, der einem Luther, was dichterische Kraft und Fülle anlangt, kaum nachstehen dürfte, vor uns steht. „Wie in den Lüften der Sturmwind saust, man weiß nicht, von wannen er kommt und braust, wie der Quell aus verborgenen Tiefen: so des Sängers Lied aus dem Innern schallt."

Sein Lied: „Wie schön leuchtet der Morgenstern" hat man kurzweg den „Morgenstern" genannt. Die Anfangsbuchstaben der Stophen sind: WEGUHZW und bedeuten: Wilhelm Ernst, Graf und Herr zu Waldeck." Die Sitte, die Anfänge der Liederstrophen besonders zu kennzeichnen, so daß man aus einzelnen Buchstaben oder Wörtern einen Namen herauszulesen vermag, finden wir schon bei den Meistersängern im Mittelalter. Wilhelm Ernst war in Wildungen Nikolais Schüler gewesen.

Die Grundlage des Liedes ist eine durchaus biblische; nicht nur der 45. Psalm gab dem Dichter Worte und Gedanken, sondern auch so manche andere Stelle der Schrift; vgl. Jes. 11, Jerem. 20, Hohel. 8, Ephes. 5,

[1]) Wir hätten diese interessante Arbeit gern im vorigen Jahre, dem eigentlichen Jubiläumsjahre, gebracht, doch mußte sie wegen Raummangels immer wieder zurückgesetzt werden.
A.

Offb. 22. Er hat wohl auch mystische Schriften des 14. und 15. Jahrhunderts gelesen, wie z. B. „Die geistliche Hochzeit“ des Belgiers Johannes Ruysbroek. Auch alte lateinische Hymnen sind ihm offenbar bekannt gewesen, sicherlich die berühmte „In dulci jubilo“. An die Kindersitte bei Absingung des altlateinischen Gesanges: „Plaudite,“ der sich im 16. Jahrhundert noch in vielen Kirchen erhalten hatte, erinnert der Ausdruck: „Deß klopff ich in die Hände.“ Auch ein alter kirchlicher Lobgesang auf die Jungfrau Maria ist deutlich aus dem Gedichte Nikolais herauszuerkennen; man vergleiche unser Lied mit dieser Strophe:

„Ave, Morgenstern, erleuchte uns mildiglich!
Wir singen dir viel süßen Ton.
Ach, Lilienzweig, du Rose rot,
Aus dir kam uns das Himmelsbrot.
Du Brücke zu dem Paradeis,
Hilf, daß wir mit allem Fleiß
Essen die Himmelsspeis!
Komm, Maria!
Hilf uns, daß wir ewiglich
Mit dir mögen werden rich.“

In dem „Zeitvertreib tugendhafter Jungfrauen und Junggesellen“ findet sich ein weltliches, das Verhältnis zwischen Braut und Bräutigam näher ausmalendes Lied, das mit dem Nikolaischen die größten Berührungspunkte hat, ja vielfach mit ihm völlig übereinstimmt, dessen erste Strophe lautet:

„Wie schön leuchten die Äugelein
Der Schönen und der Zarten mein!
Sie kann ich nicht vergessen.
Ihr rotes Zuckermündelein,
Darzu ihr schneeweiß Händelein
Hat mir mein Herz besessen.
Lieblich, freundlich,
Schön und herrlich,
Groß und ehrlich,
In ihr Gnaden
Will ich mich befohlen haben.“

Nicht dieses hat dem Nikolais zum Vorbilde gedient, sondern das Nikolais ist im Verhältnis zu diesem das ursprüngliche. Das ergibt eine einfache Vergleichung beider Lieder; denn das weltliche wendet bei der Darstellung irdischer Liebe geistliche Bilder an, die in dem Kirchenliede trefflich passen, aber in dem Liebesliede sofort den Ursprung verraten.

Der Dichter hat seine ganze Seele in dies Lied gelegt und in ihm seiner ganzen großen Liebe zu Christo den beredtesten Ausdruck verliehen. Die Abfassung hat ihn selbst innerlich so ergriffen, daß er „der ordentlichen

Mahlzeit" darüber vergaß; als die Seinen ihn rufen wollten, weigerte er sich zu kommen und bemerkte, er sei jetzt so gesättigt von einer innerlichen, geistlichen Freude, daß er weder Hunger noch Durst am Leibe fühle, und würde auch weder essen, trinken noch ruhen, bis er seine Gedanken an diesem Liede zu Ende gebracht habe. Nachmittags 3 Uhr hatte er die Arbeit fertig und bezeugte über sie eine ungemeine Freude.

Was die prachtvolle und schwunghafte Melodie anlangt, so treffen die das Richtige, die sie als dem Volksgesange entsprungen annehmen. Hierfür spricht schon das Hüpfende, Wiegende und Mannigfaltige gegenüber der strengen kirchlichen Tonart anderer Choräle. Sie ist aufs höchste gelobt worden. Bekannt ist Mozarts Urteil: „Ich gebe mein bestes Werk für sie;" Palmer nennt sie die Königin der Choräle.

In den Gesangbüchern des 17. Jahrhunderts wird Nikolai sogleich neben Luther gestellt; vielfach kommt als Titel vor: „Psalmen und geistliche Lieder D. Martini Lutheri, D. Philippi Nikolai und anderer frommer Christen." Selbst in mehreren reformierten Gesangbüchern finden sich Nikolais Lieder. Wie schön und für das enge Band sprechend, das beide Konfessionen recht eigentlich miteinander verknüpft, ist es doch, daß auf dem Gebiete des geistlichen Gesanges, mit dem die Seele sich unmittelbar zu Gott emporschwingt, die konfessionellen Schranken fallen, die gerade im Leben Nikolais eine so große Rolle spielen sollten! Dem Rationalismus war das Lied viel zu innig und sinnig, und in den Gesangbüchern aus dieser Zeit suchen wir es vergeblich. Kirchengeschichtlich interessant ist es, zu sehen, wie z. B. das Osnabrücker Gesangbuch es im Jahre 1730 noch hat, aber 1786 schon nicht mehr. Und nicht nur in Gesangbüchern, auch in anderen Schriften findet sich das Original des Liedes, so z. B. in der zu Ulm 1717 herausgekommenen „Englischen Singschule gläubiger Kinder Gottes"; in den 1740 zu Frankfurt gedruckten „Heures chrétiennes ou occupations saintes" sehen wir es in französischer Übersetzung; auch der zu Nürnberg 1753 erschienene „Singende Mund eines gläubigen Christen" hat es aufgenommen. Die Titel der damaligen Werke sind kulturhistorisch nicht ohne Interesse.

Die Verbreitung des Liedes ist eine ungemein große, da es nicht nur in Deutschland, sondern auch in den Niederlanden, der Schweiz, Dänemark, Frankreich, Ungarn, ja selbst in der Kolonie Viktoria in Australien gesungen wird. In der ganz ursprünglichen Form finden wir es in den Gesangbüchern nur selten; einige Ausdrücke fordern geradezu zu einer Änderung auf, wenn das Lied von einer Gemeinde gesungen werden soll. Doch ist hierin des Guten häufig viel zu viel geschehen. Rohere und feinere Hände haben zu „verbessern" gesucht. „Als Dom ist es nur noch selten zu finden."

Aber gerade an den Änderungen sieht man, wie ungemein tiefgehend die Wirkung dieses Gesanges zu allen Zeiten gewesen sein muß, nicht minder aber auch an den unzähligen Nachbildungen, deren Knapp über 600 annimmt. Zwei seien hier genannt, das Lied Johann Arnds: „Brich an, du schönes Morgenlicht" und das von Johann Franck: „Schmücke dich, o liebe Seele."

Selbst nicht wenige Parodien hat man von dem Nikolaischen Liede. Eine ganz eigenartige treffen wir im Lüneburger Gesangbuche von 1625. Sie stammt von dem Tübinger Professor Zach. Schafferus und handelt: „Vom Doktore Philippo Nikolai, seiner Person und seinem Wandel." Zwei Strophen seien hier zitiert.

„Wie schön leuchtet im Himmelreich,
Dem Glanz der hellen Sonne gleich,
Philippus Nikolai,
Der hier ein Doktor wohlgelehrt
Gewesen ist auf dieser Erd',
Im Gnadenreiche Christi!
Friedlich, freundlich,
Gut und herrlich,
Treu und ehrlich,
Reich von Gaben,
Hoch und sehr prächtig erhaben.

Er war ein Pastor würdiglich
Der Stadt Hamburg und sonderlich
Der Kirchen Katharina,
Darin er großen Fleiß getan
Und nichts an sich hat mangeln la'n,
Was seinem Amt geziemte.
Davor
Himmlisches Leben ihm tut geben
Gott der Herre,
Großen Ruhm mit Preis und Ehre."

Bei den verschiedensten Anlässen wurde „dieser Lieblingsgesang der deutschen Gemeinden des 17. und 18. Jahrhunderts" gebraucht: bei Hochzeiten, beim Abendmahle, auf den Sterbebetten. Eine Zeitlang (um 1700) glaubten viele, daß, wenn dieses Lied bei ihrer Trauung nicht angestimmt wäre, sie nicht recht kopuliert seien und kein Glück und keinen Segen in der Ehe erwarten könnten. An Sterbebetten gläubiger Seelen pflegte man das ganze Lied oder einige Verse, zumal den letzten, zu singen. Unter vielen anderen beteten die letzten Worte des „Morgensterns" kurz vor ihrem Ende der berühmte Theologe Johann Gerhard und die Ehefrau des streng lutherischen Calov. Dem brandenburgischen Pagen v. Hohndorf, der

einen anderen Pagen getötet hatte, gewährte es noch auf dem Richtplatze Trost. Ebenso ging getrost seiner letzten Stunde entgegen Johann Reinhold v. Patkul, russischer General, der als ein unglückliches Opfer der Politik von Karl XII. zum Tode verurteilt und am 10. Oktober 1706 gevierteilt wurde. Als die Sonne des letzten Tages vor dem Fenster seines Gefängnisses aufging, rief er: „Du bist mein Hochzeitstag. Ich habe wohl gedacht, um diese Zeit eine andere Hochzeit zu halten, aber diese ist seliger. Denn heute wird meine Seele von ihrem Bräutigam Christo in die himmlische Hochzeit geführt werden." Kurz vor Vollstreckung des Urteils sang er den Vers: „Wie bin ich doch so herzlich froh!"

Nach alle dem nimmt es uns nicht wunder, wenn die berufensten Beurteiler des Lobes unseres Liedes voll sind. Aus der Wolke der Zeugen nenne ich Bunsen, der es nennt „eins der erhabensten lyrischen Gedichte deutscher Zunge und einen wahren Kirchenhymnus". v. Schubert preist es als das Lied der Himmelsliebe und Himmelswonne. Knapp, selber Dichter geistlicher Gesänge, urteilt: „Es ist mir bei all seiner veralteten Form doch das herrlichste, süßeste von allen deutschen Liedern und in ihrer Reihe dasselbe, was das 17. Kapitel Johannis unter den Schriftkapiteln ist." Mühlmann endlich ruft aus: „Das nenne ich einen geistlichen Minnegesang, einen rechten Jesuskult."

Nicht minder „lieblich, freundlich, schön und herrlich, reich von Gaben, hoch und sehr prächtig erhaben" ist Nikolais Wächterlied, dessen ursprüngliche Überschrift hier stehen möge: „Ein anderes von der Stimm zu Mitternacht, vnd von den klugen Jungfrauen, die jrem himmlischen Bräutigam begegnen. Matth. 25. D. Philippus Nikolai."

Schon Wolfram von Eschenbach dichtete „Tageweisen" oder „Tagelieder" in dramatischer Form, in denen drei Personen eine Rolle spielen, zwei Liebende, die bei Tagesanbruch schmerzbewegt voneinander scheiden, und ein Wächter, der auf der Zinne der Burg steht, den Tag mit Blasen und Gesang verkündet und die Liebenden zur Eile antreibt. Anziehend in diesen Liedern ist der reich verschlungene Strophenbau, durch den die Morgenweisen der singenden und blasenden Wächter nachgeahmt sind. Diese Tagelieder überdauerten die Zeit der höfischen Lyrik; wir finden sie noch im 16. Jahrhundert auf fliegenden Blättern, an deren Titeln wir im groben Holzschnitt den auf der Zinne stehenden Wächter mit dem Horne erblicken. So manche unserer Volkslieder sind Tageweisen; vgl. z. B.: „Von fröuwden singet uns de wechter an der tinnen, waek up, waek up, it is wol an der tit!" Aus den weltlichen Tageweisen entwickelte sich das geistliche Wächterlied, durch das die Gemeinde zum Wachen und Merken auf das Wort Gottes ermahnt werden soll und zur Auferstehung und zum

jüngsten Gerichte gerufen wird. Nikolais Lied ist das letzte und prachtvollste dieser geistlichen Wächterlieder.

Die biblische Grundlage ist das bekannte Gleichnis von den klugen und törichten Jungfrauen (Matth. 25), das wir nur im Zusammenhang mit der morgenländischen Sitte verstehen können, nach der am Abend des Hochzeitstages der Bräutigam, von seinen Freunden begleitet, kommt, um die Braut in sein Haus zu holen; die Freundinnen der Braut aber gehen dem Bräutigam entgegen und führen ihn zu seiner Braut. Die erste Strophe enthält den Ruf an Zion, aufzuwachen; die zweite schildert das Merken Zions auf diesen Ruf und ihren Eingang in den Freudensaal des Himmels; die dritte beschreibt die Hochzeitsfeier.

Beide Lieder Nikolais hängen eng zusammen. Abgesehen von der akrostichischen Form, mit der beidemal dieselbe Persönlichkeit bezeichnet ist, und von den Reminiszenzen an den alten Kirchengesang „In dulci jubilo" in dem „Morgenstern" wie in dem Wächterliede ist auch der Inhalt im tiefsten Grunde ein sehr ähnlicher. Wie in jenem von der Verlobung der Seele mit Christo[1]) die Rede ist, so in diesem von der Hochzeit mit ihm. Jener schloß mit der Bitte: „Komm, du schöne Freudenkrone!"; in dem Wächterliede wird die Ankunft Christi zur himmlischen Hochzeit mit seiner Gemeinde geschildert: „Ihr Freund kommt vom Himmel prächtig."

Die Melodie stammt höchstwahrscheinlich von dem Dichter selbst; sie ist eine der schönsten und erhabensten Kirchenweisen. Einmal ist es uns, als wenn über einem schlafenden Heere hundert Drommeten auf einmal bliesen, aber dann klingt auch wieder etwas hindurch von dem Jubel der Kinder Gottes in dem himmlischen Jerusalem, von der unermeßlichen Pracht des neuen Zion mit seinen goldenen Gassen, von dem Lebensbaume, der zur Gesundheit der Völker dient. Johann Sebastian Bach hat eine Festkantate über das Lied gedichtet, die eine der vollendetsten des Meisters ist, und Mendelssohn-Bartholdy benutzte die Melodie „Wachet auf" in seinem Paulus.

Das Lied ist auch in das Wunderhorn aufgenommen. An einem Vergleich mit Klopstocks: „Wachet auf! so ruft die Stimme" ist leicht zu ersehen, wie hoch dieser großartige Dom ragt.

In der Geschichte des evangelischen Kirchenliedes nimmt Nikolai eine ganz eigenartige Stellung ein; er schließt eine Periode ab, eine andere eröffnet er. Schon äußerlich betrachtet, schließt er die mit Luther beginnende ältere Epoche ab. Man vergleiche die lateinischen Wörter, die nicht selten

[1]) Biblisch ist der Gedanke einer Verlobung der einzelnen Seele mit Christo allerdings nicht, da das Neue Testament in zarter Weise nur von der Gemeinde als der Braut Christi spricht.

den Fluß des deutschen Liedes unterbrechen (z. B. lilium, gratiosa coeli rosa), das Fehlen der Geschlechtsbezeichnung der Possessivpronomina (z. B. mein arme Seel, mein Perle), den Gebrauch des Hilfsverbums „tun", der an das englische „to do" erinnert (z. B. „mich freundlich tust anblicken"), den Reim, der häufig nach unserm jetzigen Gefühle Härten zeigt. Auch geht durch seine beiden Hauptlieder trotz mancher subjektiven Züge etwas Objektives, ein Zurückgehen auf die Geschichten Alten und Neuen Testamentes, auf prophetische und poetische Ausdrücke der Schrift, auf den bekenntnismäßig festgelegten Glauben der Gemeinde; in alle dem erinnern sie an die Zeit der Reformation, welcher der Dichter zeitlich auch nicht fernsteht. Aber vor allem ist ja sein „Wachet auf" der letzte der geistlichen Wächtergesänge.

Etwas Neues beginnt aber mit seinen Kirchenliedern, indem er mit seinem „Morgenstern" die bis auf den heutigen Tag fortdauernde Periode der innigen Jesuslieder eröffnet. Doch merkt man es seinem Liede an der festeren Haltung und dem bei aller Innigkeit vorherrschenden biblischen Ton deutlich an, daß er in der objektiv bekennenden, berichtenden, verehrenden, preisenden Periode des Kirchengesanges seine Wurzel hat, wie es denn auch äußerst bedeutsam ist, daß der „Morgenstern" zur Abfassung eines Volksliedes den Anlaß gegeben hat. Trotzdem können wir ihn mit Recht betrachten als das erste Vorbild und Urbild der fast zahllosen mystischen Kirchenlieder, die von der engen Verbindung der Seele mit dem himmlischen Bräutigam handeln. Scheffler und Johann Franck dürften die ersten sein, die ihm hier erfolgreich nachgefolgt sind. Der Anfänger einer neuen Epoche des Kirchengesanges ist Nikolai aber auch dadurch geworden, daß seine Lieder die strengere Regel des Chorales verlassen und mit ihrem Schwunge, ihrer freieren Bewegung und anmutreicheren Inbrunst der Tonweisen sich den weltlichen Gesängen nähern; seine beiden Hauptlieder weisen das bis dahin ungewöhnliche zwölfzeilige Versmaß in iambisch-trochäischer Form auf; die Weisen Luthers und seiner älteren und jüngeren Zeitgenossen erinnern mehr an den cantus firmus der gregorianischen Zeit.

Cum grano salis geredet, könnte man sagen, daß sein Wächterlied die ältere Zeit abschließt und mit seinem „Morgenstern" eine neue Zeit beginnt.

Eine bedeutsame Kundgebung für den christlichen Religionsunterricht in der Volksschule.

Von C. Schmell-Langerfeld.

Zu einer solchen gestaltete sich die diesjährige Herbstversammlung des „Vereins evang. Lehrer und Schulfreunde für Rheinland und Westfalen", die am 23. Oktober in Vohwinkel stattfand und unter besonders lebhafter Beteiligung von Mitgliedern und Gästen aus der Nähe und Ferne einen schönen Verlauf nahm. Rektor Hindrichs rief als erster Vorsitzender der Versammlung ein herzliches Willkommen zu; wir seien gerne der Einladung des Bezirksvereins Vohwinkel-Mettmann-Langenberg-Neviges gefolgt und nach einer Stätte gekommen, wo seiner Zeit die bergischen Konferenzen getagt und Vater Dörpfeld Jahrzehnte hindurch eines seiner bekanntesten Bibelkränzchen geleitet habe. Möge auch diese Konferenz reichen Segen wirken!

Nach gemeinschaftlichem Gesang und Gebet hielt Pastor Schmidt-Vohwinkel die einleitende biblische Ansprache, die er an 2. Kor. 2, 14—16 anschloß: Gott sei gedankt, der uns allezeit Sieg gibt in Christo. Pauli Beispiel, der trotz aller Niederlagen und Verfolgung von Sieg redet, könne uns Mut machen, in unserer ernsten Zeit auch getrost und freudig weiter zu kämpfen, wenn wir nur die rechte Stellung zu unserem Herrn und Heiland gewonnen haben.

Nach warmen Begrüßungsworten von Hauptlehrer Busch im Namen des Ortsvereins und einem poetischen Gruße eines anderen Kollegen nahm Rektor Franzmann das Wort zu einem gediegenen Vortrag über das Thema:

Unsere Stellung zu den Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes.

Unsere Zeit ist voller Kämpfe und Gegensätze auf allen Gebieten, auf politischem, sozialem und fast noch mehr auf dem Gebiete des Glaubens und der Weltanschauung. Jede Partei sucht die Mittel in die Hand zu bekommen, um ihre Anschauungen durchzusetzen, und darum ist natürlich die Schule besonders begehrt, weil sie das kommende Geschlecht zu unterweisen hat. Atheisten und Materialisten, Monisten und Evolutionisten kämpfen gleich leidenschaftlich um die Schule und gegen den in ihr bis jetzt erteilten christlichen Religionsunterricht, in dem sie den schlimmsten Feind gegen die Ausbreitung ihrer Ideen sehen. So wird der Kampf zu einer Lebensfrage für unsere Kirche und unser ganzes Volk. Mit den Angriffen der entschiedenen Gegner des Christentums auf den Religionsunterricht dürfen wir nicht in eine Linie stellen die Bedenken, die von Kollegen kommen, welche selber das Evangelium noch nicht für sich als Lebenskraft erfaßt haben und darum in allerlei Zweifel und innere Nöte kommen.

Die liberalen Gegner wollen vielfach die Heil. Schrift nicht mehr als Offenbarung Gottes gelten lassen; sie wollen nichts von Sünde und Gnade hören; sie haben kein Verständnis für das Evangelium als frohe Botschaft, für ein Gerettet- und Seligsein. Daraus resultiert eine verschiedene Stellung zum Religionsunterricht. Am weitesten gehen die radikalen Gegner, welche wie die Bremer, A. Bonus, Tews und auch wohl Lic. Traub den christlichen Religionsunterricht ganz entfernt wissen wollen, denn was sie „objektiven Unterricht in der Geschichte der Religionen" nennen, kann man wohl kaum als christlichen Religionsunterricht ansprechen. Auf einem ähnlichen Standpunkt steht ein großer Teil der sächsischen Lehrerschaft. Es sind hauptsächlich drei Punkte, welche die Bremer gegen den jetzigen christlichen Religionsunterricht ins Feld führen.

1. Die Schule soll lediglich eine Veranstaltung des Staates sein und darum mit dem Religionsunterricht als einer Privatsache nichts zu tun haben.

2. Die christliche Lehre stimme nicht mehr mit den Ergebnissen der modernen Wissenschaft überein.

3. Der Staat wird in der Erreichung einer wichtigeren Aufgabe, einer ausgedehnteren Unterweisung in den Sitten, durch den Religionsunterricht gehindert.

Dazu ist zu sagen: Nicht bloß der Staat als solcher hat ein Interesse an der Schule, sondern auch die Gemeinde, die Kirche und ganz besonders das Haus. Die Eltern bekunden durch die Taufe, daß ihre Kinder im christlichen Glauben unterwiesen werden sollen, und jedenfalls ist es der größere Teil unserer deutschen Eltern, der noch so steht. Der Begriff des paritätischen Staates erfordert es durchaus nicht, daß die Religionsunterweisung ausgeschaltet werden müßte, denn der Staat ist nicht bloß eine starre Rechts-, sondern eine Kulturgemeinschaft, und unsere Kultur, die dem heranwachsenden Geschlecht zu übermitteln ist, trägt zweifelsohne christlichen Charakter. Der Kulturunterricht hat es nicht nur mit der Übermittlung von Wissen zu tun, sondern hat auch ethische Zwecke zu erfüllen. Wenn die Bremer glauben, nach Entfernung des christlichen Religionsunterrichts die Unterweisung in den Sitten planmäßiger gestalten zu können, so möchten wir sagen, daß gerade die biblischen Persönlichkeiten einen Stoff für die sittliche Erziehung abgeben wie kaum etwas anderes. Die Bibel stellt nicht bloß die Vorzüge ihrer Helden heraus, sondern deckt schonungslos ihre Schwächen auf, zeigt aber auch, was durch Gottes Führung aus den verkehrten Menschen werden kann. Wir freuen uns des schönen Zeugnisses von Goethe: Ich halte die Bibel lieb und wert.

In weiten Kreisen werden die angeblich „gesicherten Ergebnisse der Wissenschaft" auf Professor Dr. E. Haeckels Schriften gegründet, und nun erklärt ein großer Kreis von Forschern dessen Behandlung der einschlägigen Fragen für ganz unwissenschaftlich! Die Bremer aber treten für diese monistische Weltanschauung entschieden ein und geben dem christlichen Glauben leichten Herzens den Abschied. Es bleibt aber dabei: Wissenschaft und Glaube gehören zwei ganz verschiedenen Gebieten an, jene der sichtbaren, dieser der unsichtbaren Welt. Beide haben es mit Tatsachen und ihrer Deutung zu tun, sie gehören für jene dem Gebiet des natürlichen

Erkennens, für diese jedoch dem Glauben an. Zwischen Wissen und Glaube gibt es keine Gegensätze, sobald sie auf ihrem Gebiete bleiben. Die Bremer aber halten es mit Lalande: Was ich nicht sehen kann, nicht erkenntnismäßig begreifen kann, das existiert für mich nicht.- Dabei haben wir es alle im täglichen Leben mit sovielen Dingen zu tun, die wir auch glauben müssen, ohne sie sehen zu können (Raum, Zeit, unser eigenes Dasein u. v. a.).

Für uns bleibt es deshalb dabei, daß der Religionsunterricht in der Schule durch nichts anderes ersetzt werden kann; er bleibt das Herz in dem lebendigen Organismus des Unterrichts. Was soll nun das Ziel des christlichen Religionsunterrichts sein? Nicht kommt es in erster Linie auf das Wissen an, sondern wir wollen versuchen, unsere Schüler zur Gemeinschaft mit dem lebendigen Gott zu führen, die durch Jesum Christum möglich geworden ist. Das wird nur gelingen, wenn wir Christus in den Mittelpunkt stellen; den Glauben wirken können wir freilich nicht, das ist Gottes Sache. Wohl aber kann ein guter Unterricht den Boden bereiten, den Weg klar zeigen und so zu einem Führer zu Gott werden.

Wird der Religionsunterricht in seiner ganzen Tiefe erfaßt, so hat der Staat das größte Interesse daran wegen seiner Bedeutung für die Sittlichkeit; denn die Religion umfaßt Zeit und Ewigkeit und stellt den Menschen mit seinem ganzen Tun und Lassen in das Licht, das durch Gottes Offenbarung auf ihn fällt und ihm seine Verantwortlichkeit tief in die Seele schreibt. Im letzten Grunde ist die Erteilung des Religionsunterrichts allerdings nicht Sache des Staates, sondern der Familie und der Kirche. Durch die Taufe wird das Kind in letztere hineingestellt, und darum ist es für sie eine Pflicht und Lebensbedingung, daß ihr Bekenntnis in ihren Gliedern eine Gestalt gewinnt.

Wenn die Fürsprecher eines sogenannten „objektiven Religionsunterrichts" sich rühmen, sie würden ohne Voreingenommenheit die verschiedenen Religionssysteme den Kindern vorführen, so vergessen sie, daß das unmöglich ist; jedes Unterrichten ist zu guterletzt ein Bekenntnis nach der einen oder andern Seite hin, wenn es auch einmal ein Bekenntnis ohne positiven Inhalt werden kann. *Die Konfession seines Sachwalters trägt jeder Unterricht an der Stirn.* Während wir an eine Heilsoffenbarung Gottes glauben, sehen die Vertreter des religionsgeschichtlichen Unterrichts alles als Kulturprodukt, als ein menschliches Erzeugnis an und wollen von einer Heilsgeschichte nichts wissen. Wie sollen aber die Kinder dann zu einer klaren Heilserkenntnis gebracht werden? Die Folge wird vollständige Verarmung der Kindesseele sein.

Was die Auswahl des Stoffes betrifft, so halten wir zunächst daran fest, daß die Geschichten des Alten Testaments nicht entbehrt werden können, sondern zum Verständnis des Neuen nötig sind; wohl aber kann eine Beschränkung des Stoffes eintreten. Auch wir legen den Schriftpropheten eine große Bedeutung bei, glauben aber, daß der Stoff um der Schwierigkeit willen sorgfältig ausgewählt und nur der Oberstufe zugewiesen werden kann. Im Neuen Testament ist das Lebensbild Jesu nicht nach vorgefaßter Schulmeinung zu betrachten, sondern wie es uns die Schrift

bezeugt. Ein pragmatisches Lebensbild Jesu, wie es vor einiger Zeit Bang so dringend forderte, halten wir nicht für möglich, auch nicht für nötig. Es ist auch nicht so wichtig, an welches Evangelium wir es anschließen; wir fordern nur, daß es kein verstümmeltes Bild von Jesu Leben und Wirken ist. An das Lebensbild Jesu sollen sich dann weitere anschauliche Lebensbilder aus der späteren Geschichte bis zur Gegenwart anschließen.

Bezüglich der Anordnung des Stoffes ist viel Streit gewesen, ob man in konzentrischen Kreisen oder in kulturhistorischen Stufen vorgehen solle. Jedenfalls ist es nötig, daß auch schon auf der Unterstufe einzelne Geschichten aus dem Leben Jesu auftreten und die Oberstufe den ganzen Stoff unter dem Gesichtspunkte der Heilsgeschichte betrachtet. Vor allem muß für den Religionsunterricht die Forderung der Einheitlichkeit mit allem Nachdruck erhoben werden; die Heilsgeschichte bildet die Grundlage, daran schließen sich Lied und Katechismusstücke. Wir halten immer noch den Kleinen Katechismus Luthers als eine kurze Zusammenfassung des Bekenntnisses eines lebendigen Christen für die Oberstufe für geeignet, wie ja auch Staude seiner Zeit ganz von einem besonderen „Schulkatechismus" abkam, als er den Wert des Kleinen Lutherschen Katechismus erkannte. Nachdrücklich unterstreichen wir die Forderung, daß im Religionsunterricht jede Überlastung mit Stoff vermieden und das Memorieren für alle auf ein erträgliches Maß vermindert werde.

Für den Erfolg des Religionsunterrichts ist die Persönlichkeit des Lehrers von der größten Bedeutung; es sollte eigentlich von jedem gelten: Ich glaube; darum rede ich! Wenn jemand aus inneren Bedenken nicht mit Freudigkeit den Unterricht in der Religion zu erteilen vermag, so sollte ihm die Ablehnung ermöglicht werden. Wir dürfen aber auch nicht unterlassen, immer wieder auf die Wichtigkeit der Vorbildung unseres Standes gerade in religiöser Beziehung hinzuweisen. Wenn die Bremer ihre Stellung dem christlichen Glauben gegenüber auf den Seminarunterricht zurückführen, so ist das ein Beweis dafür, daß da viel versehen wird. Die Gefahr ist groß; möge man auf dem Posten sein! Die entscheidende Schlacht wird auf dem Gebiete der Schule geschlagen, und darum wäre eine Niederlage von ungeheurer Tragweite. Möge Gott unserem Volke Männer erwecken, die ihm in schwerer Zeit als rechte Führer vorangehen und mithelfen, daß ihm das Kleinod des christlichen Religionsunterrichtes erhalten bleibt! (Lebhafter Beifall.)

Eine rege Besprechung

folgte dem trefflichen Vortrage; es beteiligten sich daran die Herren Hindrichs, Trarbach, Kuhlmann, Achinger, Rosin, Langhans, Reiniger, Adams, P. Köllner, der Referent u. a. Wir heben einige Hauptgedanken heraus:

Wir haben schon voriges Jahr über die wichtige Frage des Religionsunterrichts verhandelt und unsere Stellung klar gezeichnet. Was § 2 unsrer Statuten sagt, daß wir unseren Religionsunterricht auf das Wort Gottes gründen wollen, halten wir auch heute noch fest. Das ist der Boden, auf dem die Väter standen, es war ihr Trost im Sterben, dabei wollen wir

auch bleiben. Wohl aber begrüßen wir jede berechtigte Reform, denn für diesen wichtigen Unterrichtszweig ist ebenso wie für jede andere Arbeit eine zweckmäßige Auswahl und eine den psychologischen Forderungen entsprechende Methode zu fordern.

Es war am Platze, daß Ref. weite Gesichtspunkte aufgestellt hat und nicht zu viel auf Einzelfragen eingegangen ist (ein Redner bemängelte, daß das Referat sich soviel mit den Bremern und Tews befaßt und nicht mehr einer Beschränkung des Stoffes in der biblischen Geschichte und dem Katechismus das Wort geredet). Während vor einigen Jahren noch mehr die Entfernung des Religionsunterrichts überhaupt gefordert wurde, ist jetzt die Parole ausgegeben worden: Wir wollen ihn behalten, aber ihn so erteilen, wie wir es für richtig halten. Im letzten Grunde handelt es sich in der ganzen Frage um den Kampf zweier Weltanschauungen. Die Gegner des christlichen Religionsunterrichts wollen nur von einer Entwicklung von unten her wissen, wir bekennen uns zu einer Entwicklung von oben, die in der Heil. Schrift offenbart ist. In ihr haben wir einen festen Standpunkt, der uns die Möglichkeit gibt, innerlich frei zu werden und mit offenem Blick auch der Wissenschaft gegenüberzutreten.[1]) Dankbar begrüßen wir die Ergebnisse jedes ernsten Forschers, dem es um die Wahrheit zu tun ist; aber wo es sich um Heilstatsachen handelt, da wollen wir nicht auf Menschen sehen, sondern auf die Führungen unseres Gottes in der Heilsgeschichte, in der Jesus Christus doch als Kern und Stern klar in die Erscheinung tritt. Die Bibel ist kein Naturgeschichts- und kein Geschichtsbuch, sie trägt den Stempel göttlicher Wahrheit an sich, und darum ist und bleibt ein Schatz von Kenntnissen aus ihr (besonders eine Auswahl der besten Sprüche) ein Gut fürs Leben, das keinem Kinde im christlichen Lande vorenthalten werden sollte.

Wenn man vor kurzem überall der ausführlichen Behandlung des Prophetismus so sehr das Wort geredet hat, so ist man da, wo man zu eingehenderer Behandlung veranlaßt wurde durch die eingeführten Lehrpläne, schon sehr davon zurückgekommen und zwar um der schier unüberwindlichen Schwierigkeiten willen, die schließlich doch in dem Stoffe liegen, so daß also die Auswahl mit größter Sorgfalt getroffen werden muß; der meiste Stoff sollte dem kirchlichen Unterricht überlassen bleiben. Gegenüber den vielen Klagen über Stoffüberhäufung im Religionsunterricht soll gewiß zugegeben werden, daß eine solche eintreten kann, wenn man die biblischen Geschichten wörtlich auswendig lernen und eine übergroße Zahl von Sprüchen und Katechismusstücken einprägen läßt; auf der andern Seite aber muß auch gesagt werden, daß ebenso gut eine Überladung in jedem andern Fache eintreten kann, wenn eine Unmenge von Stoff memoriert wird, wie es z. B. im Deutschen geschehen kann. Die meisten unsrer Schüler lernen gerne etwas, und wenn sie für die verschiedenen Lebenslagen, in die sie kommen können, eine Reihe von schönen Liedstrophen und Sprüchen zur Verfügung haben, so ist das ein Schatz, der sehr wertvoll für sie werden

[1]) Oberlehrer Rosin wies empfehlend hin auf zwei treffliche Schriften von Prof. Cremer-Greifswald: Glaube, Schrift und heilige Geschichte, Weissagung und Wunder. Gütersloh, C. Bertelsmann.

kann. Es ist durchaus nicht nötig, daß ein bestimmtes Maß von Memorierstoffen gefordert wird; man mag eine Auswahl treffen und dann dem Lehrer die Freiheit lassen, an den passenden Stellen Spruch und Lied anzuschließen. Um der Wichtigkeit der Sache willen ist es gut, wenn wir immer wieder über das rechte Lehrverfahren nachdenken, damit es nicht an uns fehle, den Boden in den Kinderherzen für die Aufnahme der ewigen Wahrheiten recht zu bereiten.

Den von Herrn Hindrichs vorgeschlagenen ausführlichen Leitsätzen zu der Frage der Reform des Religionsunterrichts stimmte die Versammlung grundsätzlich zu; es soll jedoch noch eine genauere Formulierung seitens des Vorstandes erfolgen.

Der Familienabend

im evang. Gemeindehause erfreute sich eines guten Besuches. Rektor Schiebuhr sprach über „Das christliche Haus", Rektor Adams über „Unsere Kinder — unsere Freude" und Hausvater Bamberger über „Unsere Kinder — unsere Sorge". Ein Schüler-, Gemischter- und Posaunenchor wirkten mit.

So fügte sich Anfang und Ende der Versammlung ergänzend zusammen. Dort ernste Beratung, wie der Religionsunterricht als Zentrum der Schularbeit recht gestaltet werden könne, hier der warme Appell an das christliche Haus und seine Mithilfe. Und an beiden Stellen hatte man den Eindruck, daß unsere Position eine gesunde ist, die nicht bloß bei alten und jungen Kollegen warme Zustimmung findet, sondern auch in unseren christlichen Volkskreisen ein Echo weckt. Darum mit Gott vorwärts in der Arbeit!

Vom religionswissenschaftlichen Ferienkursus in Bonn.

Von R. Kessel, Rektor in Mülheim am Rhein.

In der Zeit vom 5.—7. April 1909 tagte im evangelischen Gemeindehause zu Bonn der sechste religionswissenschaftliche Ferienkursus für evangelische Lehrer und Lehrerinnen. Auch diesmal war die Teilnehmerzahl eine recht stattliche. Über 100 Lehrer und Lehrerinnen waren erschienen, zum größten Teile aus der Rheinprovinz, aber auch aus den Nachbargebieten und sogar vereinzelt aus weiter Ferne. Mit Genugtuung konnte deshalb der Vorsitzende des Kursus in seiner Begrüßungsrede die Tatsache feststellen, daß das Interesse für den Kursus sowohl in den Kreisen der Lehrerschaft als bei den Theologen und Geistlichen und auch bei den Schulbehörden gewachsen sei, obwohl bezw. weil der Kursus ohne Reklame und großes Geschrei ins Leben trete, vielmehr ohne Rumor und Gleisnerei in ernster, wissenschaftlicher Arbeit für die Reform des Religionsunterrichts wirke. Die Kursusberichte erfreuen sich allgemeiner Wertschätzung und wirken anregend und fördernd auf weitere Kreise. Das Interesse dafür geht weit über den Bannkreis der engeren Heimat, für die der Kursus zunächst berechnet war, hinaus.

Für die Aufgaben unseres Berufes als Religionslehrer können wir niemals genügend ausgerüstet sein, niemals ausgelernt haben. Es muß tagtäglich unser Bestreben sein, Belehrungen, Anregungen, Winke und Richtlinien zu schöpfen aus den Büchern der Religionswissenschaft und der Erziehungskunst, vor allem aus der Bibel. Es gilt aber auch, in lebendigem und persönlichem Austausch und Verkehr mit solchen Männern zu stehen, die einen Schatz von Wissen und Erfahrung ihr eigen nennen und daraus mit vollen Händen mitzuteilen bereit sind. Vor allem aber muß unser eigenes Herz warm werden und etwas von der Kraft spüren, die in der Religion und in religiösen Dingen, im Leben in und mit Gott liegt, eine Kraft, die alle die frommen Persönlichkeiten Alten und Neuen Testamentes sowie in der Kirchengeschichte und der weiteren Geschichte des Reiches Gottes beseelt hat. Und dazu wollen die religionswissenschaftlichen Ferienkurse an ihrem Teile und in ihrem Kreise verhelfen. Ob der sechste Kursus in gleicher Weise gewirkt hat? Was nachstehend über den Kursus berichtet ist, möge darüber Rechenschaft geben. Vorab aber sei das Programm angegeben. Es wurden folgende Vorträge gehalten:

1. Herr Geheimer Konsistorialrat Prof. D. Sachsse-Bonn: Die religiöse Erziehung der Jugend nach evangelischen Grundsätzen.
2. Herr Prof. D. Meinhold-Bonn: Die großen Propheten Israels.
3. Herr Geheimrat Prof. Löschcke-Bonn: Altchristliche Kunst mit besonderer Berücksichtigung der Anfänge des Christentums in den Rheinlanden.

Geheimrat D. Sachsse führte folgendes aus:

Die religiöse Erziehung der Jugend nach evangelischen Grundsätzen.

I. Ziel und Wesen der religiösen Erziehung.

Für einen Christen gilt als Grundlage aller Erziehungstheorie die Erkenntnis, daß wahre Sittlichkeit nur auf dem Boden christlicher Frömmigkeit und Gottseligkeit erwachsen könne. Somit muß alle Erziehung, also auch in der Volksschule, eine christliche sein, und darum ist die Herbartische Zielbestimmung für die Erziehung: „sittlich-religiöse Charakterbildung" unzureichend. Und wenn nun Benecke sagt, alle Erziehung solle den Zögling auf den Standpunkt des Erziehers erheben, so ist dieses Erziehungsziel wiederum zu hoch gesteckt. Wir müssen deshalb fragen: 1. Was ist das Ziel der christlichen Erziehung? 2. Welches ist der Weg zu diesem Ziele? 3. Wieweit kann die Volksschule dieses Ziel erreichen?

Das Ziel der christlichen Erziehung ist christliche Mündigkeit. Zwar ist ein Christ nie fertig, er bleibt immer im Fortschreiten begriffen; aber wir müssen doch zwischen mündigen und unmündigen Christen unterscheiden, nämlich zwischen solchen, die noch geleitet werden müssen, und solchen, die selbständig wandeln. In diesem Sinne ermahnt der Apostel Paulus die Epheser, daß sie nicht Unmündige bleiben, sondern ausgewachsene Männer werden sollen (Ephes. 4, 13), und die Korinther werden getadelt, daß er mit ihnen als mit Unmündigen reden müsse (1. Kor. 3, 1).

Wer ist nun mündig? Wer ist christlich mündig? Bürgerlich mündig

ist man mit 21 Jahren, wenn man sich selber leiten kann und die nötige Urteilsfähigkeit hat, um sein Vermögen selbständig verwalten und selbständig Rechtsgeschäfte abschließen zu können. Christlich mündig ist der Mensch jedenfalls nicht früher; denn christliche Mündigkeit zielt auf ewige Dinge. Christlich mündig ist, wer sein ewiges Heil in Christo und dessen Verbindung mit seinem Verhalten erkannt hat und fähig ist, sein Handeln im Blick auf dieses Heil zu ordnen.

Wenn nun Comenius die Mündigkeit erst ins 25. Jahr verlegt und den Besuch von vier Schulen in je sechs Lebensjahren (Mutterschule, deutsche Schule, Gelehrtenschule, Hochschule oder Reisen) zur Voraussetzung macht, so ist es als ausgeschlossen zu betrachten, daß unsere Volksschule, die die Kinder nur bis zum 14. Lebensjahre behält, die Kinder mündig machen kann. Sie führt das heranwachsende Geschlecht nur ein Stück des Weges zum Ziele der Mündigkeit. Ihre Zöglinge bedürfen noch viele Jahre der Erziehung. Die Verkennung dieser Tatsache ist eine der Ursachen für die Verwilderung der heutigen Zeit, und es ist heute die brennende Frage, welche Erziehungsart sich weiter an die Volksschule anschließen müsse.

Zum Wesen der christlichen Mündigkeit gehört ein persönliches Verhältnis zum lebendigen Gott. Der mündige Christ kennt Gott als seinen Vater, glaubt an seine Treue und Güte, betet ihn an im selbständigen Gebet. Er steht immer vor Gott, auch im alltäglichen Leben, und sieht alles, was er tut, als einen Gottesdienst an. Er hat seinen Reichtum in der Gemeinschaft mit Gott, wie der Psalmist sagt: „Wenn ich nur dich habe, so frage ich nichts nach Himmel und Erde." Der Christ verachtet die Welt nicht; aber es gibt für ihn etwas Höheres; er ist in der Welt, aber nicht von der Welt; er steht auf der Erde und schwingt sich empor zu Gott.

Wir erlangen diese Mündigkeit durch Jesum Christum. An ihm und durch ihn haben wir eine ganz besondere Erfahrung: Er verkündet, daß er uns aus Unwissenheit zur Wissenheit bringen und uns aus Sünde und Tod erlösen wolle. Und zwar ist der Eindruck, der von Jesu ausgeht, ein doppelter: ein demütigen der und einer hebender. Er demütigt uns tief bis in den Staub, und er erhebt uns bis in den Himmel. In Jesu Bild und Hoheit empfinden wir eine sittliche Hoheit, wie wir sie nirgends schauen, nicht bei Moses oder einem andern Propheten, nicht bei Plato u. a. Das Bild Jesu richtet und reinigt uns; denn wir empfinden in seiner Nähe, wie unvollkommen, verkehrt und unheilig wir sind. Zugleich aber läßt sich dieses heilige Bild zu uns herab in barmherziger Liebe und verkündet dem Sünder Gnade im Namen des Vaters: „Ich bin kommen, die Sünder zur Buße zu rufen und nicht die Gerechten." Wer diese doppelte Erfahrung an Jesu macht, der kommt zum Glauben an Gottes Gnade, zur Gewißheit seiner Erlösung, der hat in Jesus Gott gefunden und Jesus als seinen Heiland erkannt.

Diese Gaben, die wir Jesus verdanken, werden für den mündigen Christen zu Aufgaben seines Lebens, und zwar

1. im Verhalten und in Beziehung zu Gott,
2. im Verhalten und in Beziehung zu den Mitmenschen,
3. im Verhalten und in Beziehung zur Natur und zur umgebenden Welt.

1. In Beziehung zu Gott müssen wir vollkommen sein, wie unser Vater im Himmel vollkommen ist. Und wir müssen unser Leben so einrichten, daß es diesem Ideal entspricht. Daher gilt es, alle Selbstliebe zu ertöten, Selbstverleugnung zu üben, Sinn und Wandel zu ändern, täglich das innere Leben zu richten. Mit Recht stellt Jesus in der Bergpredigt die Gesinnungsart der Reichsgenossen der natürlichen Gesinnungsart gegenüber. Und Luther spricht in seiner ersten These: „Da unser Herr und Meister spricht: Tut Buße! will er, daß das ganze Leben seiner Gläubigen eine stete und unaufhörliche Buße sein soll."

2. Im Verhalten gegenüber allen Menschen muß christliche Gesinnung gelten. Wir dürfen uns nicht von den Menschen zurückziehen, sondern müssen sie lieben, wie Gott sie liebt, ihnen nach besten Kräften dienen und helfen und mit ihren Irrtümern und Fehlern Geduld haben. Wenn in anderen Religionen sittliche Pflicht und religiöse Aufgaben der Menschheit sich bestreiten: im Evangelium sind beide eng und harmonisch vereint; hier schließen die religiösen Aufgaben die sittlichen in sich ein.

Welchen Beitrag der einzelne Mensch zur sittlichen Aufgabe der Menschheit zu leisten hat, ist verschieden. Die individuelle Bestimmtheit der sittlichen Aufgabe ist der Beruf. Jeder Beruf ist in Gottes Augen wertvoll. Nicht die Größe der Leistungen ist es, welche den Wert des Berufes ausmacht, sondern die Treue. Luther sagt: Auch das Werk der Magd, die die Stube kehrt, ist groß, wenn es recht geschieht.

3. Die Beziehung des Christen zur umgebenden Welt und zur Natur ist die Ursache vieler Trübsale und Versuchungen. Christliche Mündigkeit erweist sich bei aller Trübsal im Vertrauen auf Gott. Der Christ verzagt nicht, grollt nicht über das, was ihm zuströmt und zustößt, er sieht alles als von Gott kommend an. Indem alle Trübsale diese Gewißheit befestigen, unterstützen sie den Christen im Kampfe gegen den alten Menschen. Röm. 5, 3: Trübsal wirket Geduld, Geduld Bewährung.

So ist also der ein mündiger Christ, der durch den Glauben an Jesum Christum ein Kind Gottes geworden ist, allen Menschen Liebe erweist und in Trübsal stark bleibt. Diese Mündigkeit wird nicht angeboren und kann nicht auf magische Weise mitgeteilt werden; sie muß inbewußtem Geistesleben erworben und erkämpft werden. Daher ist sie auch *Gegenstand und Ziel der Erziehung.*

In letzterer Hinsicht müssen wir noch mit *einigen Bedenken* abrechnen:

1. *Wie steht dieses Erziehungsideal zur Willensfreiheit des Zöglings?* Die christliche Erziehung wendet sich an die persönliche Freiheit; sie will nicht nur auf die Erkenntnis, sondern auch auf den Willen einwirken und einen Affekt erzeugen. Seit Einführung der Kindertaufe werden allerdings die Kinder christlicher Eltern nach dem Willen der Eltern und nicht nach dem eigenen Willen erzogen. Jedoch ist der Erfolg aller Erziehungsarbeit von der sittlichen Selbstbestimmung des Zöglings abhängig, geradeso wie im Gleichnis vom viererlei Ackerfeld die Ernte von der Art des Bodens abhängt.

2. *Der Erzieher kann nicht durch eigene Kraft Gutes in den Herzen wirken.* Gewiß! Das ist Gottes Sache. Aber der Erzieher ist Werkzeug Gottes und darf sich deshalb weder durch Schwierigkeit noch durch voraussichtliche Erfolglosigkeit in seinem Bemühen abhalten lassen.

3. Das Ziel ist zu hoch; man kann es nicht erreichen, wenigstens nicht in der Volksschule. — Man hat daher schon den Vorschlag gemacht, überhaupt kein Ziel aufzustellen oder die Ziele niedriger zu stecken. Aber aller Erfahrung nach, die man beim religiösen Leben von Kindern jüngeren Alters gemacht hat, kann und darf der Erzieher die Möglichkeit christlicher Erziehung bei Kindern festhalten; er darf vertrauen, Glauben erwecken zu können. Zwar kann die Volksschule dieses Ziel nicht überall und nicht ganz erreichen; aber dieses Ziel muß die Richtung geben, zu dem wir die Richtungslinien ziehen. Wir müssen christliche Erkenntnisse vermitteln, um dadurch auf den Willen einzuwirken. So ist das Ziel zunächst ein intellektuelles und dann zugleich ein religiöses, nämlich Gesinnung zu erzeugen. Das Maß des Wissens, das der Erzieher übermittelt hat, kann geprüft werden, nicht aber die Gesinnung. Darin kann weder eine Prüfung stattfinden noch eine Zensur erteilt werden.

II. Mittel und Wege der christlichen Erziehung.

Alles geistige Leben der Menschheit beginnt mit Vorstellungen. Aber es ist Herbarts Fehler gewesen, daß er Gefühl und Wollen ausschließlich auf Vorstellungen aufbaute. Vielmehr sind Gefühl und Willen ursprüngliche, von den Vorstellungen und voneinander verschiedene Vorgänge in der Seele. Es besteht aber Wechselbeziehung und Wechselwirkung zwischen diesen seelischen Vorgängen. Je stärker z. B. das Gefühl ist, desto stärker ist Vorstellen und Wollen. Wenn wir das auf das religiöse Leben anwenden, so müssen wir sagen: Da die Grundlage der christlichen Religion der Glaube an Christum ist, so haben wir es zunächst mit Vorstellungen zu tun, nämlich mit der Vorstellung der Person Jesu. Diese Vorstellung erregt unsere Begeisterung und Bewunderung und drängt dazu, sein Leben, sein Wesen und seine Grundsätze uns zu eigen zu machen. In diesem Sinne dürfen wir von Lehrbarkeit der Religion sprechen. Es ist aber der Irrtum der alten Orthodoxie gewesen, daß allein schon durch Erkenntnis der Wahrheit Glauben erweckt werden könne. Man ließ den Katechismus auswendig lernen und lebte des Glaubens, im Stoff allein liege die Kraft. Allerdings liegt eine Kraft in jeder Wahrheit, besonders in der religiösen; aber zu ihrer Annahme gehört die freie Entschließung des Zöglings. Dabei kommt viel darauf an, daß der Erzieher im Zöglinge die edleren Gefühle weckt, die die Würde des Menschen ausmachen, vornehmlich die sittlich-religiösen Gefühle, die seinen Willen bestimmen. Es gehört ferner dazu, daß der Erziehec dafür sorgt, die Schüler geistige Erfahrungen machen und edle Gefühle erleben zu lassen, die erst aller Erkenntnis Kraft und Stärke geben. Und vor allem kommt viel auf das Vorbild, das Selbstergriffensein des Lehrers an. Es ist eine alte und allgemeine Erfahrung, daß sich die geistige Art des Lehrers auf die Kinder überträgt, und wenn irgendwo, so gilt in der Religion der Satz: Geistloser Unterricht ist verderblich!

Die Mittel der christlichen Erziehung sind somit: Vorbild, Unterricht, Übung und Zucht.

1. Das Vorbild. Oskar Jäger sagt einmal: „Die wichtigste Verbesserung der Schule ist die Verbesserung der Lehrer". Das gilt

besonders vom Religionslehrer. Der christliche Erzieher muß selber ein mündiger Christ sein; er muß selber ein hohes und großes Maß christlicher Erkenntnis haben; er muß hervorragende Lehrtüchtigkeit und vor allem viel Liebe und Weisheit besitzen. Vom Stoffe muß er selber begeistert und ergriffen sein; aber er muß wahrhaftig bleiben und darf keine Gefühle affektieren, die er nicht hat.

2. Die Übung. Den Wert der Übung hat die katholische Kirche klar erkannt und daher so viele symbolische Übungen eingeführt. Zwar muß man sich hüten, die äußere Form für den Inhalt und die äußerliche Übung für innere Gesinnung zu nehmen, aber unterschätzen darf man die Übung nicht. Gehorsam, Fleiß, Wahrhaftigkeit und Ordnungsliebe müssen geübt werden, zu Hause und in der Schule. Körperliche Reinlichkeit muß angewöhnt werden; zur Höflichkeit und Verträglichkeit muß man stetig anhalten, ebenso zur Teilnahme und Mithilfe bei Kranken und Schwachen durch unausgesetzte Betätigung erziehen. Und auch auf religiösem Gebiete sollen die Kinder nicht nur etwas von Gott hören, sondern sie sollen auch lernen, sich zu betätigen, z. B. im Gebet, besonders in der Schulandacht und vor allem im eignen Gebet. Alle Übung beeinflußt die Willensrichtung; denn wenn sie zunächst auch nur eine äußere Gewöhnung herbeiführt, so wirkt sie doch auch auf die Gesinnung zurück. Zur Übung gehört auch der Besuch des Gottesdienstes. Jedoch enthalte sich der Lehrer dabei jedes Zwanges und suche das Kirchengehen durch freundliches Zureden zu erreichen. Für kleinere Kinder ist der Kindergottesdienst empfehlenswert.

3. Die Zucht. Darunter versteht man die beständige, beharrliche Einwirkung des Erziehers auf den unentwickelten Willen des Zöglings, besonders bei schwankender, verkehrter Willensrichtung. Die Zucht beruht auf dem Ansehen des Erziehers, wie es seine geistige Überlegenheit beim Zögling hervorruft. Sie muß darauf ausgehen, schlechte Neigungen des Zöglings zu unterdrücken und gute zu pflegen. Diese Einwirkung darf nicht stoßweise geschehen, sondern sie muß stetig sein. Die Vorbedingungen der Zucht sind gute Disziplin, Beaufsichtigung sowie rechte und gerechte Beurteilung. Mittel der Zucht sind Lohn und Strafe. Die Zucht erweckt Unlust durch Ermahnung, Tadel, Warnung, Strafe; andrerseits darf dem guten Willen die Anerkennung und Belohnung nicht versagt werden, damit der Zögling an die wohlmeinende Absicht des Erziehers glaube. Mit Lohn und Strafe gehe der Erzieher sparsam um. Körperliche Strafe sei in der Religionsstunde verpönt, auch das Abschreiben religiöser Stoffe als Strafe. Je mehr der Zögling fortschreitet, desto mehr nimmt die Zucht ab; sie wird zuletzt noch geübt durch verständige Vorstellung; dann hört sie ganz auf.

4. Der Unterricht. Im Gebiet des Stoffes für den Religionsunterricht liegt das Problem der Gegenwart. Es erheben sich gegenüber der alten Bibelauffassung zwei gewichtige Einwände, nämlich gegen das Weltbild der Bibel und gegen die Verbalinspiration. Die Tatsache, daß die Bibel noch das alte Weltbild vertritt, kann ihrer religiösen Bedeutung keinen Eintrag tun. Denn Gott ist nicht im Raum, sondern (bildlich gesprochen): Raum ist in Gott. Der jenseitige Himmel ist eine Vorstellung, die wir gebildet haben in Anlehnung an unsere Vorstellung vom Raum. Und die göttliche Majestät vermag der Mensch nur

zu fassen in Verbindung mit räumlichen und irdischen Verhältnissen. Alles Vergängliche ist nur ein Gleichnis des Ewigen.

Die alte Verbalinspiration ist ein Fündlein der Theologen, um die Heil. Schrift als Fundament der Kirche festzulegen. Sie hat lange geherrscht und wird auch jetzt noch in weiten Volkskreisen festgehalten und als Maßstab der Einschätzung rechter Gläubigkeit angewendet. Aber sie ist falsch. Gewiß ist die Heil. Schrift eine Kundgebung vom Willen Gottes, aber man muß die göttliche und die menschliche Seite der Schrift unterscheiden. Und wenn es verkehrt ist, die menschliche Seite der Schrift zu verneinen, so ist es ebensosehr ein verhängnisvoller Irrtum, wenn die göttliche Seite der Schrift unterschätzt wird. Es kann nicht Aufgabe des Lehrers sein, den Kampf um die Auffassung der Bibel in die Schule zu tragen; aber er muß die richtige Auffassung von der Offenbarung Gottes in der Bibel den Schülern übermitteln. Dann wird die Gemeinde allmählich die richtige Wertung der Heil. Schrift finden; der Irrtum wird schwinden, ohne daß die Ehrfurcht vor Gottes Wort leidet.

Bezüglich der Auffassung des Alten Testamentes muß der Erzieher unbedingt die Tatsache zugeben, daß das Alte Testament viele Züge menschlicher Unvollkommenheiten aufweist, so den menschlichen Verkehr Gottes mit Abraham, die Grausamkeit des Elias gegen die Baalspriester, die Verbannung der Amalekiter, den Haß gegen die Gottlosen (Ps. 137, 9). Wenn der Lehrer auf solche Unvollkommenheiten pietätvoll hinweist, so hat er Jesus selber auf seiner Seite, der wiederholt gegen Anschauungen des Alten Testaments Stellung nimmt. Überhaupt muß Jesus der Maßstab für die Beurteilung des Alten Testaments sein; wir machen damit Luthers Wort wahr, daß jede Schrift nur soviel wert sei, als sie Jesus treibe. Jesus ist nicht nur im Neuen Testament, sondern auch im Alten Testament Haupt- und Mittelpunkt für Ziel und Stoff des Religionsunterrichts. Darüber sind sich alle Theologen und Pädagogen einig, und das ist bei aller Zersplitterung etwas Großes. Die Person Jesu beherrscht auch nicht nur das Alte wie Neue Testament, sondern geht darüber hinaus bis in die Gegenwart. Was heute noch viele Christen von der rechten Würdigung der Person Jesu abhält, ist die Wunderscheu, zumal wenn es sich um das Wunder der Auferstehung Jesu handelt. Hier dreht sich der Kampf um die natürliche Möglichkeit und die geschichtliche Glaubwürdigkeit. Der Herr Vortragende führte das im einzelnen aus und schloß: In die Schule gehört es nicht, was man gegen die Auferstehung Jesu vorbringen will und mag. Aber für die Schule ist es überaus wichtig, daß die Jünger Jesu mit der Botschaft von Jesu Auferstehung als Apostel ausgegangen sind, und daß es von Anfang an die Überzeugung der Gemeinde gewesen ist, Jesus sei auferstanden. Wer in der Gemeinschaft mit Jesu gestanden hat und noch steht, der nimmt an keiner Wundererzählung mehr Anstoß; denn er hat an und mit Jesus wunderbare Erfahrungen gemacht, wunderbarer als Blindenheilungen usw.: den Willen Gottes hat er offenbart, die Kraft der Liebe den Menschen erzeigt und erzeugt und uns von Sünde und Tod erlöst, — er ist in seiner ganzen Person ein Wunder.

III. Die Stoffverteilung im Religionsunterrichte.

Prof. Ziegler hat das Wort ausgesprochen, der Religionsunterricht sei immer schlechter als jeder andere Unterricht gewesen, wenn er nicht sein Ziel erreicht habe. Der größte Schaden ist aber wohl allezeit der Memoriermaterialismus gewesen. Zwei Fehler haben vornehmlich dazu geführt: 1. daß man das Buch zu viel benutzt, 2. daß man zu viel Stoff behandelt.

Der Lehrer muß ohne Buch unterrichten. Die Kinder müssen am mündlichen Wort hängen, nicht am Buch. Das Buch darf während der ersten vier Schuljahre überhaupt nicht da sein. Häusliche Arbeit ist in den ersten vier Jahren kaum zu verlangen. In den folgenden vier Jahren wird man geneigt sein, das Buch zu benutzen, aber erst nach beendigtem Unterricht, um den behandelten Stoff zu lesen. Auf der Oberstufe muß allerdings während der ganzen Stunde die Bibel daliegen. Diese freie Art des Unterrichts stellt an den Lehrer und seine Art des Unterrichts große Anforderungen.

Der andere Grund, warum der mechanische Memorierstoff vorherrscht, ist die Überfülle des Stoffes. Es ist vielfach so viel Stoff vorgeschrieben, daß der Lehrer ihn gar nicht durchnehmen kann. Die Stoffverteilung kann und darf für keinen Lehrer und keine Klasse bis ins einzelnste vorgeschrieben werden, weil die Schüler oft von Jahr zu Jahr verschieden sind. Die Festsetzung des Stoffes darf nur das Gebiet bezeichnen, auf dem der Lehrer arbeiten soll.

Sittlichkeit erweckt man nur durch Vorführung sittlicher Personen, Frömmigkeit nur durch Vorführung frommer Personen. In Jesus ist uns die vollkommenste Frömmigkeit und Sittlichkeit zur Wirklichkeit geworden. Daher bildet die Person Jesu den Mittelpunkt des ganzen Unterrichts. Die Person Jesu, sein inneres Leben deutlicher machen, das ist die Aufgabe des Lehrers. Die Person Jesu hat im Alten Testamente ihre Vorgeschichte und in der Gründung seiner Gemeinde ihre Nachgeschichte. Durch beides wird uns sein Bild klarer, verständlicher. Darum ist die biblische Geschichte der Hauptteil des Religionsunterrichtes. Alles andere muß sich daran anschließen. Bibelspruch, Kirchenlied, Katechismus dürfen nicht den Hauptstoff abgeben.

Es ist nicht zweckmäßig, die biblische Geschichte nach Kulturstufen durchzunehmen, auch nicht in chronologischer Weise. Das Bild Jesu wird dann zu spät vorgetragen. Ebenso ist es falsch, die biblische Geschichte in konzentrischen Kreisen durchzunehmen. Das wird den Kindern langweilig; sie wollen auch etwas Neues hören. Zweckmäßig ist der Anschluß an das Kirchenjahr. Im Herbst beginne man mit Geburt und Jugend Jesu, nach Weihnachten schließe man Jesu Leben an, gegen Ostern das Leiden und das Ende Jesu, zwischen Ostern und Pfingsten die Worte und Erscheinungen des Auferstandenen und die Gründung der christlichen Gemeinde. Für das Alte Testament gilt die Zeit von Pfingsten bis Oktober. Die Liederverse werden mit der biblischen Geschichte verbunden und zu ihrer Erläuterung verwertet. Auf der Oberstufe treten einige ganze Lieder auf, wieder in Verbindung mit der biblischen Geschichte. Auch der Bibelspruch soll nicht selbständig auftreten. Die Kinder sollen kein Spruchbuch in Händen haben.

Mit Berücksichtigung des Handbuches von Thrändorf-Meltzer wird folgende Gruppierung vorgeschlagen:

1. Schuljahr: Leben der Erzväter und einige Jesusgeschichten.
2. „ Von Mose bis David, Jesusgeschichten.
3. „ Von David bis zum Exil, im Winter Jesusgeschichten.
(In den drei ersten Schuljahren nur einzelne selbständige Geschichten.)
4. Schuljahr: Im Zusammenhang das A. T. von der Schöpfung bis Saul, das Leben Jesu von der Geburt bis zu seinem Leiden.
5. „ Die Geschichte der jüdischen Könige bis zum Exil, Jesu Leiden, Tod und Auferstehung und die Gründung der christlichen Gemeinde.
6. „ Die Kinder bekommen die Bibel in die Hand: Das A. T. mit besonderer Berücksichtigung des israelitischen Prophetismus.
7. „ Leben Jesu nach den vier Evangelien. Dabei dient ein Evangelium als Grundlage und die andern werden zur Vervollständigung herangezogen.
8. „ Gründung und Ausbreitung der christlichen Gemeinde auf Grund der Apostelgeschichte und der Briefe des Neuen Testamentes.

Bei den Schulen mit nur zwei, drei oder vier Klassen muß die Verteilung geändert werden.

Die Stimmen, welche den Katechismus ganz aus dem Jugendunterrichte verdrängen wollen, nehmen mehr und mehr ab. Die rein geschichtliche Darstellung der biblischen Worte kann nicht genügen; vielmehr müssen die verschiedenen religiösen Anschauungen und Vorstellungen der einzelnen Geschichte geordnet, zum Begriff erhoben und zum eigenen Leben der Kinder in Beziehung gesetzt werden. Der Katechismus gehört nur auf die Oberstufe, wo die geschichtliche Anschauung schon gegeben ist. Es ist vom Übel, daß der Katechismus zur Zeit schon auf der Mittelstufe getrieben wird, und das ist ein grober pädagogischer Mißgriff der Allgemeinen Bestimmungen. Mit neun Jahren können die Kinder nicht die Erklärungen der drei ersten Hauptstücke verstehen und lernen. Dagegen muß nachdrücklich Widerspruch erhoben werden. Wohl kann man auf der Mittelstufe bei Gelegenheit die zehn Gebote lernen lassen, aber ohne Katechismus-Erklärung, auch diedrei Artikel, das Vaterunser, die Einsetzungsworte der Sakramente, aber alles ohne Katechismus-Erklärung. Die Erklärung gehört in die Oberstufe. Der Katechismus will lediglich die Zusammenfassung der Worte und Lehren der Schrift sein. Mit Dogmatik hat der Christ nichts zu tun, und Dogmatik gehört auf keinen Fall in den Jugendunterricht.

Die drei ersten Hauptstücke bilden die drei Teile des Katechismusunterrichts. Sie sollen verteilt werden auf die drei letzten Schuljahre.

6. Schuljahr: Das Gesetz, besonders das Gesetz in der Fassung der Bergpredigt.
7. „ Die drei Artikel.
8. „ Der christliche Wandel und die Gnadenmittel.

Die drei letzten Schuljahre heben sich also dadurch von den ersten dadurch ab, daß sie zwei Mittelpunkte haben: die Heilige Schrift und den Katechismus.

Es erhebt sich nun die Frage: Wer soll den Katechismusunterricht erteilen, der Pfarrer oder der Lehrer?

Im Interesse der Kinder müssen Pfarrer und Lehrer zusammen arbeiten nach einem einheitlichen Plane. Wo das nicht geschieht, wo der Lehrer erzieht, ohne sich um den Pfarrer zu bekümmern — und umgekehrt —, da sind die Kinder zu bedauern. Lehrer und Pfarrer wollen dieselben Kinder zu Jüngern Christi machen. Also sollen sie auch in einem Geiste arbeiten. Die Streitpunkte zwischen Pfarrer und Lehrer sollen nicht unter die Kinder getragen werden.

Wie soll die Arbeit zwischen Pfarrer und Lehrer verteilt werden?

Der Pfarrer übernimmt im 7. und 8. Schuljahre den Katechismusunterricht, also im 7. Schuljahre das zweite Hauptstück, im 8. Schuljahre das dritte, vierte und fünfte Hauptstück. Zwar sagen die Pfarrer, daß sie auch Kinder aus dem 5. und 6. Schuljahre bekämen, und daß die Schule deshalb einen Teil des Katechismus abnehmen müsse, damit sie Zeit hätten, die Bibelkunde ausführlich durchzunehmen. Dieser Vorschlag ist abzuweisen. Der Pfarrer muß sich in die Verhältnisse der Schule hineinversetzen.

Die Schule übernimmt aber im 6. Schuljahre das Alte Testament und das erste Hauptstück, im 7. Schuljahre nichts anderes als die Evangelien, im 8. Schuljahre die Apostelgeschichte und die Briefe; sonst nichts. Der Pfarrer behandelt im 7. Schuljahre, also im ersten Jahre des Konfirmationsunterrichtes das zweite Hauptstück, im 8. Schuljahre das dritte, vierte und fünfte Hauptstück. Die zurückgebliebenen Kinder unterrichtet der Pfarrer in besonderen Stunden in biblischer Geschichte und im ersten Hauptstück.[1]) —

Westdeutscher Lehrer-Missionsbund.

Es ist schon über ein Jahr verflossen, seitdem in diesem Blatte die Gründung des Westdeutschen L.-M.-B. angekündigt wurde. Um das damals gegebene Versprechen, über den Fortgang des Bundes zu berichten, einzulösen, sei in Kürze über die erste ordentliche Hauptversammlung am 16. Okt. d. J. folgendes mitgeteilt.

Als der Bund ins Leben trat, hatten sich 120 Mitglieder eingezeichnet. Heute sind's 402 geworden. Darunter sind Lehrer und Lehrerinnen an Volks-, Mittel-, Präparandenschulen, Seminarien und Gymnasien. Schon vier sind im Dienst der Mission unter den Heiden tätig. Sie gehören unserm Bund als Ehrenmitglieder an.

Es liegt im Wesen des Bundes, daß er sich nur an die christlichen Lehrer wenden kann. Unter diesen sind solche, die ohne Bedenken dem Bunde beitreten. Viele sind nicht so leicht bereit. Sie haben allerlei Einwände: Warum ein neuer Bund, der neue Zersplitterung schafft! Wir tun in den Vereinen hin und her genug und unterstützen reichlich durch

[1]) Die wörtliche Wiedergabe der Vorträge des Herrn Geheimrat Sachsse ist bei H. Beyer und Söhne in Langensalza im „Pädagogischen Magazin" in Druck erschienen.

unsre Beiträge! Gibt's auch einen besondern Missionsbund irgend eines andern Standes? Ist allen diesen und anderen Einwänden gegenüber das verhältnismäßig rasche Wachstum des Bundes für seine Daseinsberechtigung nicht beweiskräftig genug, so sei ein anderer Beweis versucht.

Der letzte Befehl Jesu war: „Machet zu Jüngern alle Völker, indem ihr sie lehret halten alles, was ich euch befohlen habe." Von seiner Ausführung hängt das Kommen des Herrn ab, wie er Matth. 24, 14 klar sagt: „Und es wird das Evangelium vom Reich in der ganzen Welt gepredigt werden zu einem Zeugnis über alle Völker, und dann wird das Ende kommen." Sind wir treu in der Ausübung seines Befehls, so kann er bald kommen. Er muß verziehen, wenn wir unsre Pflicht versäumen. Nun sind wir Lehrer mit berufen, die Worte des Herrn zu lehren. Seine Lehre von der Missionspflicht seiner Gemeinde darf nicht beiseite gestellt werden. Es ist klar, daß eine solch wichtige Sache nicht mit dem Lernen dieses Spruches abgetan ist. Nur eine gründliche, planmäßige Unterweisung kann der großen Bedeutung der Sache entsprechen. Was geschah nun bisher? Pastoren und Missionare suchten auf Missionsfesten in den Gemeinden und Vereinen bei den Erwachsenen Missionsliebe zu wecken. Dann fing man an, in Kindergottesdiensten und Sonntagsschulen die Jugend dafür zu interessieren. Wo blieben aber die Lehrer? Schon seit 1887 hat der ehrwürdige Vater der Mission D. G. Warneck in seinem Buch „Die Mission in der Schule" auf die Lehrerpflicht aufmerksam gemacht. Andere sind ihm gefolgt. Nun fordert das Dasein des L.-M.-B. die Lehrerwelt mit Macht auf, sich doch endlich auf die herrliche Pflicht zu besinnen. Und warum ein Bund? Nun, weil ein Bund stärker ist als seine einzelnen Mitglieder. Und nicht, weil wir etwas Besonderes sein wollen, sondern ein vom Herrn befohlenes Werk tun sollen, das nicht so einfach ist, und nur den vereinigten Kräften vieler Missionsfreunde gelingen kann, die voneinander lernen und sich gegenseitig stärken. Dazu ist Studium der Mission nötig. Der Bund gibt für den jährlichen Beitrag die Berichte der Rheinischen Mission, die eine vierteljährliche Beilage bringen, darin jeder seine Erfahrungen und Wünsche mitteilen kann.

Wie fein kann ein für die Mission interessierter Erzieher seinen Unterricht beleben. Wie herrlich kann er auch schon die Kräfte der Kinder anspannen. Es sei nur an Staniolsammeln erinnert. Wie schön, wenn das Kind den für Kirmes und Automaten ꝛc. geschenkten Groschen in die Missionsbüchse werfen lernt. Die gewaltigen Aufgaben der Mission verlangen ein neu Geschlecht, das mehr opfert, mehr Liebe zur Mission hat. Da muß bei der Jugend begonnen werden. Ach, daß die $3\frac{1}{2}$ Milliarden unseres Volkes für den Alkohol in Missionsgaben verwandelt würden! Wie erbärmlich dagegen die 7 Millionen für die evangelische Mission! Die überall geöffneten Türen verlangen mehr Arbeiter. Es liegt noch nicht am Menschenmangel, daß so wenige sich für den Dienst in der Heidenmission melden. Schade darum, daß so viele, namentlich in unseren Kolonien der Mission nur Hindernis und Schande bereiten. Ob's nicht anders wäre, wenn schon die Jugend Wert und Pflicht des Missionswerkes gelernt hätte.

Im weiteren Verlauf der Versammlung beriet man über den Zusammenschluß der einzelnen Missionsbündnisse, wie er von dem jetzt 2030 Mitglieder zählenden Berliner Bund angeregt ist. Die sämtlichen Vorsitzenden waren zu einer Versammlung nach Berlin eingeladen; dort wurde eine Kommission gewählt, welche nun mit bestimmten Vorschlägen an die Bündnisse herantreten soll. Versammlung erklärte sich damit einverstanden, in eine Verhandlung einzutreten, und überläßt das weitere dem Vorstande.

Für das verstorbene Vorstands-Mitglied, Hauptlehrer Spieß, wurde Wiesenbauschullehrer Hamann-Siegen in den Vorstand gewählt. Auch die andern heimgegangenen Mitglieder, Lehrer Heinach-Wiesbaden, Rektor Brecher-Barmen, ehrte die Versammlnng durch Erheben von den Sitzen.

An den interessanten Vortrag von Missionar Hoffmann über seine erste schwierige Arbeit unter der Papuajugend schloß sich ein Bericht des Direktors Spiecker, der wegen der Kürze der Zeit nur zwei Punkte berühren konnte, nämlich die Arbeiter- und Geldfrage. Unsere Mission wird je länger je mehr darauf hingewiesen, auf die Ausbildung der Eingeborenen zu Predigern und Lehrern ihr Hauptaugenmerk zu richten, wobei dringend die Mithilfe auch von Lehrern erwünscht ist. Mit dem Dank an die Versammlung, daß sie durch Beitritt zum Missionsbund ihren Willen kund gegeben, an dem schönen, freilich auch schwierigen Werk mitzuhelfen, schloß er seine zu Herzen gehenden Ausführungen.

Der Kassenbericht, der wegen rückständiger Beiträge noch kein vollständiges Bild geben konnte, zeigte einen Überschuß von 403 M. Dem Kassierer wurde Entlastung erteilt.

Elberfeld-Hahnerberg. Georg Bielefeld.

Eine neue Erdkunde.

Der Unterricht in der Erdkunde stellt an das **Wissen** des Lehrers nicht geringe Forderungen, da diese Disziplin als „assoziierende Wissenschaft" mit der Geschichte einerseits und mit der Naturkunde andrerseits verknüpft ist. Sie vermittelt sowohl die Kenntnis des Schauplatzes der Geschichte als auch die Bekanntschaft mit den Fundorten und den Verbreitungsbezirken der Naturgegenstände. Dazu kommen namentlich in jüngster Zeit neue Forderungen, die der Geographielehrer nicht abweisen kann. So soll in der Erdkunde die **Geologie** mehr als bisher berücksichtigt werden, teils um dem Schüler einen Einblick zu verschaffen in die Entwicklung unsrer Erde, teils um ihm zu zeigen, daß die Bedingungen für die menschliche Tätigkeit im allgemeinen im Boden selbst gegeben sind. Dabei soll die Behandlung so beschaffen sein, daß der Schüler „sehen" lernt, daß ihm die Erdkunde eine „Augenkunst" (Willmann) wird. Von den heimatlichen Verhältnissen aus soll er die Verhältnisse der Fremde auffassen, und umgekehrt soll die Umschau in der Fremde den Blick schärfen für die Erscheinungen der Heimat. — Diese Forderungen lassen sich in der Theorie leicht aufstellen. Ihre Erfüllung in der Praxis ist mit nicht geringen Schwierigkeiten verbunden und setzt einen Lehrer voraus, der seinen Stoff

nach allen Seiten beherrscht. Bemüht, seinen Unterricht möglichst geistbildend zu gestalten, findet er sich immer wieder vor die Frage gestellt: Woher nehme ich den Stoff, dessen ich benötigt bin, um die eben erwähnten Aufgaben zu lösen? Ein dürrer Leitfaden läßt ihn im Stich. Er findet darin nichts, was den Geist belebt. Umfangreiche wissenschaftliche Werke, die den Stoff mit der erforderlichen Anschaulichkeit bieten, stehen nicht jedem zu Gebote. Und wer sie besitzt, hat nicht immer die Zeit, aus ihnen die nötige Belehrung zu schöpfen, da ja auch die übrigen Fächer eine eingehende Vorbereitung notwendig machen. Da ist es denn mit Freuden zu begrüßen, daß uns in dem vorliegenden geographischen Lehrbuch ein Hilfsmittel in die Hand gegeben ist, das uns in den Stand setzt, ohne zeitraubendes Studium dickbändiger Fachwerke den Unterricht den Forderungen der Neuzeit entsprechend zu erteilen. Es ist im Verlage von Bleyl u. Kaemmerer in Dresden unter dem Titel: „Erdkunde in anschaulich-ausführlicher Darstellung. Ein Handbuch für Lehrer und Seminaristen“ erschienen und hat den Mittelschullehrer W. Fick in Elberfeld zum Verfasser.

Allerdings ist das vorliegende Werk kein Präparationswerk in dem Sinne, als böte es fertige Lektionen. Es enthält vielmehr nur den Stoff; diesen aber in einem solchen Umfange, daß die Benutzung eines größeren Fachwerkes überflüssig erscheint, und in einer solchen Darstellung, daß es ohne weiteres dem Unterrichte zugrunde gelegt werden kann. Was den Umfang angeht, so wird der Stoff, der für alle Schulgattungen einschließlich des Seminars ausreicht, für die Volksschule sehr beschnitten werden müssen. Die Auswahl des für seine Schule Brauchbaren muß jedem Lehrer überlassen bleiben und wird durch verschiedenen Druck, durch den Wichtiges von weniger Wichtigem geschieden ist, erleichtert. Die Hauptsache war dem Verfasser, den Stoff so zu bieten, daß der Benutzer des Buches in den Stand gesetzt sei, den Unterricht wirklich anschaulich, interessant und geistbildend zu gestalten. Für Präparanden und Seminaristen dürfte das Werk eine wertvolle Ergänzung ihres Lehrbuchs bilden, dies um so mehr, als die Sprache einfach und dem Verständnis des Schülers angemessen ist. Man merkt es dem Buche an, daß es in langen Jahren aus der Unterrichtsarbeit selbst hervorgewachsen ist. Da ist kaum ein Satz, der nicht so, wie er dasteht, vom Schüler verstanden werden könnte. Und gerade für Präparanden und Seminaristen muß es von großem Werte sein, wenn sie sich den Stoff in einer für die Schule brauchbaren Form aneignen.

Die Rücksicht auf den Schulgebrauch ist auch maßgebend gewesen für die Anschaulichkeit und Ausführlichkeit, in der der Stoff gegeben wird. Ausgehend von der richtigen Erkenntnis, daß bloße Notizen den Geist drücken und nur der anschauliche Unterricht Leben und wahrhafte Bildung erzeugt, hat es sich der Verfasser angelegen sein lassen, den Stoff so ausführlich und lebendig darzustellen, daß der Schüler wirklich ein Bild von der zur Behandlung stehenden Erscheinung bekommt. Ist z. B. die Rede von den Torfmooren, so wird nicht etwa bloß (wie das vielfach noch geschieht) der Verbreitungsbezirk, die Entstehung und in aller Kürze die Benutzung des Moorbodens angegeben, sondern der Verfasser entwirft

außerdem ein interessantes Landschaftsbild, schildert eingehend die Torfgräberei und macht in ausführlicher Weise mit den verschiedenen Methoden der Verwandlung des Moorbodens in Kulturboden bekannt, wobei nicht bloß das Moorbrennen, sondern auch die Fehnwirtschaft und die Dammkultur eingehend beschrieben werden.

Damit sich der Leser eine Vorstellung machen kann von der Art, wie der Stoff dargestellt ist, sei es gestattet, den Abschnitt über das erwähnte Landschaftsbild (S. 184) hierher zu setzen:

„Landschaftsbild. Die Moore sind ohne Zweifel die ödesten und traurigsten Striche unseres Vaterlandes. So weit das Auge reicht, dehnt sich leblos und lautlos die düstere Fläche. Kein frisches, saftiges Grün erfreut das Auge. Fast alles hat ein schwarzbraunes, wie verbranntes Aussehen. Hier bedeckt dürftiges Heidekraut den Boden, dort ist er mit schmierigen, schwammigen Moosen und Binsen bedeckt. An vielen Stellen tritt braunes, übelschmeckendes Wasser zutage. Kein Strauch unterbricht die unübersehbaren Einöden. Vereinzelt nur ragt hier und da gespensterhaft aus dem schwarzbraunen Grunde eine Birke empor, der einzige Baum, der im Moore gedeiht. Nur im Hochsommer, wenn die zierlichen Moospflänzchen ihre grünen Blättchen entfalten und hier und da Schwertlilien und Seerosen in Blüte stehen, bekommt der Boden eine etwas andere Färbung. Dürftig wie die Pflanzenwelt ist auch das Tierleben. Kein Fisch tummelt sich in dem braunen, schlammigen Wasser. Für die Vögel gibt es kein Gebüsch, in dem sie nisten können. Nur das Birkhuhn, die menschenscheue Rohrdommel und die Sumpfeule flattern hier umher. In den Lachen sieht man Frösche und Salamander. Auch Kreuzotter und Ringelnatter kommen vor, und Schwärme von Mücken wirbeln wie Rauchsäulen empor.

Eine Wanderung durch das Moor ist nicht ohne Gefahr. Der Boden schwankt und zittert unter den Füßen, und es gibt nicht wenige Stellen, wo die dünne Moosdecke unter dem Tritt des Wanderers durchbricht. Kann man dem Einsinkenden dann nicht rasch mit Stangen und Stricken zu Hilfe kommen, so ist er unrettbar verloren. Schon manches Menschenleben ist auf diese Weise zugrunde gegangen. Um das Einsinken zu verhüten, binden sich die Leute, die im Moore zu tun haben, große Brettersandalen unter die Füße, oder sie benutzen lange Stangen, mit deren Hilfe sie sich über die weichen Stellen hinwegschwingen. In trockenen Hochsommern indessen wird der Boden auf weite Strecken hin so fest, daß man mit Pferden und Wagen darüber fahren kann.“ — Wie diese Probe zeigt, ist die Darstellung anschaulich-ausführlich, frisch und verständlich.

Die anschauliche Ausführlichkeit machte eine Einschränkung des Gedächtnisstoffes auf das zulässige Maß notwendig. Dieser Notwendigkeit hat sich der Verfasser gefügt. Er hat nicht mehr Namen geboten, als der Zweck, für den das Buch bestimmt ist, fordert. Dabei hat er den Gedächtnisstoff, um ihn behaltbarer und für die Bildung wertvoller zu machen, nach Möglichkeit unter sich in logischen Zusammenhang gebracht, ihn also in einen Denkstoff verwandelt. Wo eine Beziehung zwischen den Erscheinungen vorliegt, wird sie aufgedeckt. Handelt es sich z. B. um die „Schlacht“ bei Pirna, so heißt es nicht etwa bloß, wie in den meisten geographischen Handbüchern „hier schloß Friedrich der Große die sächsische

Armee ein," sondern der Leser erfährt, daß Pirna nicht von ungefähr Schauplatz eines kriegerischen Ereignisses wurde. Wir lesen S. 116: „Noch im 18. Jahrhundert war das Elbsandsteingebirge eine fast unzugängliche Wildnis, die in Kriegszeiten den Anwohnern erwünschte Zufluchtsstätten und Verstecke bot. Nur mit großen Mühen und Gefahren konnte es durchwandert werden. Auch das Elbtal war ganz unzugänglich. Aller Verkehr zwischen Dresden und Böhmen ging von Pirna aus über das Ostende des Erzgebirges, den Nollendorfer Paß. Daher schlugen bei Beginn des Siebenjährigen Krieges die Sachsen hier bei Pirna ein befestigtes Lager auf, weil sie auf diesem Wege Zuzug von Böhmen erwarteten, und 1813 fanden um den Paß selbst heftige Kämpfe statt, als Napoleon den bei Dresden geschlagenen Verbündeten den Rückzug nach Böhmen abschneiden wollte (Kulm und Nollendorf). Jetzt ist das Elbtal durch Felssprengungen wegsam gemacht."

Besondere Aufmerksamkeit hat der Verfasser den Lehren der allgemeinen Erdkunde zugewandt, die aber nicht abgesondert, vielmehr in engem Anschluß an die speziellen Stoffe da behandelt werden, wo besonders charakteristische Erscheinungen von selbst darauf hinführen. So werden z. B. bei den Alpen die Gletscher (11 S.), die Wärmeabnahme bei zunehmender Höhe, die Niederschläge und die Bedeutung der Hochgebirge, beim Jura die Höhlen- und Tropfsteinbildung, beim Taunus die Entstehung der Mineralquellen, bei der Nordsee Ebbe und Flut, bei der Ostsee die Dünen usw. besprochen.

Recht eingehend sind die geologischen Verhältnisse berücksichtigt, die ja in vielen Fällen erst das rechte Verständnis für die geographischen Erscheinungen erschließen. Die ihnen gewidmeten Abschnitte sind besonders wertvoll, einmal weil der Verfasser hier mehr bietet, als man in ähnlichen Werken (z. B. Harms und Kerp) findet, und zum andern, weil es ihm vorzüglich gelungen ist, den schwierigen Stoff, ohne der Wissenschaft etwas zu vergeben, klar und allgemein verständlich darzustellen. Was er z. B. über die Entstehung der norddeutschen Tiefebene (III, 144—151) sagt, gehört mit zu dem Besten, was man in bezug auf Verständlichkeit über diese Frage liest.

Besonders hervorzuheben ist an dem vorliegenden Handbuch die Zuverlässigkeit aller Angaben, durch die es sich von manchen, auch viel gebrauchten geographischen Werken vorteilhaft unterscheidet. Gerade in der Erdkunde macht man die Beobachtung, daß unrichtige Angaben von einem Buche ins andere kritiklos herübergenommen werden. Gegen diesen Mangel wurde der Verfasser z. T. schon dadurch geschützt, daß er eine umfangreiche, wissenschaftliche Literatur für seine Erdkunde benutzt hat. Damit hat er sich jedoch nicht begnügt. Wo ihm Zweifel an der Richtigkeit der in den benutzten Werken vorhandenen Angaben aufstießen, hat er Erkundigungen bei Behörden und Kollegen eingezogen. Auf diese Weise hat er sein Handbuch — soweit es möglich ist — frei gehalten von sachlichen Unrichtigkeiten. — Durch die erwähnten Umfragen wurde er aber auch in den Stand gesetzt, nach Möglichkeit das Neuste zu bieten. Von Allenstein z. B. erfährt der Leser, daß es seit dem 1. Oktober 1905 ostpreußischer Regierungsbezirk ist; bei der Erwähnung von Jena wird er

bekannt gemacht mit den fast beispiellosen Einrichtungen, die der frühere Inhaber der Zeißschen Werke, Abbe, zur sozialen Hebung des Arbeiterstandes getroffen hat. Bei Freiberg wird mitgeteilt, daß der Bergbau des Erzgebirges seinem Ende entgegen geht. „In neuerer Zeit hat der Erzreichtum auch hier sehr nachgelassen, und bei den niedrigen Silberpreisen lohnt die Förderung nicht mehr. Um den Betrieb aufrecht zu erhalten, muß der Staat, in dessen Besitz seit 1885 alle größeren Gruben sind, jährlich über 1 Mill. M. zusetzen. 1895 waren noch 47 Gruben mit einer Belegschaft von nahezu 5000 Mann im Betrieb, bis 1902 war ihre Zahl auf 30 zurückgegangen, und 1904 hat die Regierung mit Zustimmung der Stände den Beschluß gefaßt, den Erzbergbau im Freiberger Bezirk, soweit er staatlich ist, bis zum Jahre 1913 ganz einzustellen. Ob die nichtstaatlichen Gruben, die an der Erzförderung des Bezirks zur Zeit mit nur $^1/_{16}$ beteiligt sind, dem Beispiele folgen werden, läßt sich noch nicht voraussehen. Für die beschäftigungslos gewordenen Bergleute wird durch Einführung andrer Industriezweige gesorgt. So sind z. B. 1905 in Freiberg vier neue Betriebe eingerichtet wurden: eine Porzellan-, eine Schuh-, eine Gummiwaren- und eine Buntglasfabrik. Die Ausbeute in den staatlichen Gruben belief sich 1904 auf 12 600 kg Silber und 1800 t Blei."

Bezüglich des Wasserstraßennetzes sind nicht bloß die schon vorhandenen Kanäle beschrieben. Eine Karte deutet vielmehr schon an, wie es sich nach der vom preußischen Landtage 1805 angenommenen Kanalvorlage in Zukunft gestalten wird. Eingehend wird über den Bau der Talsperren und deren Bedeutung berichtet. — So enthält das Werk eine Menge von interessanten Dingen, die man in andern Büchern vergeblich sucht.

Der erst kürzlich erschienene dritte Band (Europa) reiht sich seinen Vorgängern würdig an. Er ist mit derselben Gründlichkeit und Sorgfalt gearbeitet wie sie. Aus ihm verdienen namentlich die Abschnitte hervorgehoben zu werden, die von der Hauptgrundlage der wirtschaftlichen Verhältnisse, nämlich der Lage der fremden Länder, handeln. In diesen Abschnitten weist der Verfasser den Zusammenhang der geographischen Erscheinungen und Gegenstände und ihren Einfluß auf die menschlichen Kulturzustände nach. Englands Weltstellung, sowie Österreichs in mancher Hinsicht eng begrenzte Entwicklung finden auf diese Weise ihre natürliche Erklärung.

Die Abbildungen im 3. Band sind wegen des guten Papiers ganz besonders scharf und deutlich.

Das ganze Werk ist auf vier dem Umfange nach ziemlich gleiche Teile berechnet, von denen drei Bände bis jetzt erschienen sind. Der erste Band enthält „Die Alpen und Süddeutschland," der zweite „Mittel- und Norddeutschland," der vorliegende dritte „Europa" (außer Deutschland und der Schweiz). Der vierte wird die „fremden Erdteile und den Abschluß der allgemeinen Erdkunde" bringen. Der Preis für den ersten Band ist geh. 2,40 M., geb. 3 M., für den zweiten geh. 3 M., geb. 3,60 M., für den dritten 4 M., geb. 4,80 M.

Die beiden ersten Bände haben allgemein eine freundliche Beurteilung gefunden. Es ist nicht zu bezweifeln, daß eine solche auch dem dritten Bande zuteil wird. Und so darf ich wohl des Dankes der Leser dieser Zeitschrift

sicher sein, wenn ich sie auf das Fickesche Handbuch als auf ein überaus brauchbares Hilfsmittel zur Vorbereitung auf den erdkundlichen Unterricht hinweise.

Klempt.

Aufruf.

Ein ernster Geisteskampf ist allenthalben entbrannt. Er durchdringt mit wachsender Schnelligkeit und Schärfe alle Stände und Schichten unseres Volkes und greift mächtig in alle Verhältnisse hinein. Es ist im letzten Grunde **der Kampf des Unglaubens gegen den Glauben**, der modernen widerchristlichen Weltanschauung gegen die christliche. Besonders heiß tobt der Kampf um unsere Volksschule. Wer sie und damit den Einfluß auf die Jugend gewinnt, dem gehört die Zukunft. Darum suchen die Feinde der christlichen Weltanschauung unsere Volksschule ihres christlichen Charakters zu entkleiden, ihr den biblisch-christlichen Religionsunterricht zu entreißen und sie von jeder Verbindung mit der Kirche zu lösen. Zahlreiche Gesellschaften und Vereine verschiedenster Art haben sich — unterstützt von einer christentumsfeindlichen Presse — auf den Boden dieser radikalen Bestrebungen gestellt und entfalten für sie eine äußerst rege Agitation. — Was sollen wir nun angesichts dieser überaus ernsten Sachlage tun? Wir dürfen nicht müßig zusehen, sondern müssen mit eintreten in den Kampf um die heiligsten Güter unserer Nation. Als evangelische Christen, die unserm Volke die evangelische Volksschule erhalten wollen, müssen wir eindringlich aufmerksam machen auf die von allen Seiten drohenden Gefahren, energisch wecken die Gleichgültigen und Säumigen, eifrig sammeln alle, die noch auf dem Boden der christlichen Weltanschauung stehen, mannhaft eintreten für den biblisch-christlichen Charakter der Volksschule und unerschrocken und tatkräftig wehren allen entgegengesetzten Bestrebungen. Es gilt, zielbewußt und planmäßig eine starke Gegenbewegung ins Leben zu rufen und ein Bollwerk zum Schutze unserer evangelischen Volksschule zu errichten.

Der im Jahre 1890 gegründete **Verband deutscher evang. Schul- und Lehrervereine**, dem zahlreiche Gesinnungsgenossen in einer Reihe von Landes- und Provinzialvereinen oder als Einzelmitglieder angehören, hat sich bisher nach Kräften bemüht, diese Aufgabe zu lösen. Soll aber der Verband befähigt werden, mit größerem Erfolge als bisher den Kampf zu führen gegen die Mächte des Unglaubens, die den biblisch-christlichen Charakter unserer Volksschule bedrohen, so müssen seine Reihen erweitert, gestärkt und inniger zusammengeschlossen werden. — Zugleich müssen die christlichen Kreise unseres Volkes viel mehr aufgeklärt werden über die Gefahren, die der christlichen Jugenderziehung drohen. — Immer deutlicher hat sich das Bedürfnis geltend gemacht, zur Lösung dieser Aufgaben **einen besonderen Generalsekretär anzustellen**, der neben der Schriftleitung des Verbandsorgans durch Wort und Schrift für den Verband und seine Bestrebungen tätig sei, der durch Vorträge in den einzelnen

Verbandsvereinen unsere gemeinsame Sache fördern helfe und durch öffentliche Vorträge in Werbeversammlungen hin und her im Lande das Feld für die Gründung neuer Verbandsvereine bearbeite. Auch soll er sich bemühen, Familie und Kirche mobil zu machen, daß sie mit eintreten für die evangelische Volksschule und für die Förderung christlicher Jugenderziehung in Schule und Haus. — In der Person eines für solche Arbeit hervorragend begabten Volksschullehrers glauben wir bereits eine geeignete Kraft für dieses Amt gefunden zu haben. Zur Zeit fehlen uns aber noch die ausreichenden Geldmittel, um den Mann, der sein bisheriges Amt aufgeben müßte, sicher zu stellen, damit er sich ohne Sorgen für seine Familie ganz der ihm gestellten Aufgabe widmen kann. — Wir verhehlen uns nicht, daß wir vor einem großen Unternehmen stehen und daß außerordentliche Opfer von allen Freunden unserer Sache erforderlich sind, wenn wir unser Ziel erreichen wollen. Im festen Vertrauen auf Gottes Hilfe haben wir die Hand an das Werk gelegt. Der Herr, unser Gott, fördere das Werk unserer Hände; er lenke die Herzen, daß unsere Bitte überall freundliches Gehör und offene Herzen finde. — Die große Opferwilligkeit, die sich innerhalb des Vereins evang. Lehrer und Schulfreunde für Rheinland und Westfalen bereits in überaus erfreulicher Weise gezeigt hat, ermutigt uns, die für diese hochwichtige gute Sache begonnene Arbeit getrost und zuversichtlich fortzusetzen. — Der Vorstand und der Geschäftsführende Ausschuß des Verbandes haben die Absicht, aus den für obigen Zweck einlaufenden Gaben **ein Stammkapital zu bilden** und mündelsicher anzulegen. Sobald dasselbe eine ausreichende Höhe erreicht haben wird, soll unverzüglich zur Ausführung des Werkes geschritten werden. — Indem wir Ihnen diesen unseren Plan vertrauensvoll unterbreiten, bitten wir auch Sie recht herzlich und dringend, uns in unseren Bestrebungen für das Wohl der evangelischen Volksschule durch Zeichnung einer **einmaligen größeren Gabe** oder eines **jährlichen Beitrags** zur Ansammlung eines Stammkapitals, dessen Zinsen zur Anstellung eines Generalsekretärs für den Verband deutscher evangelischer Schul- und Lehrervereine verwandt werden sollen, nach Kräften zu unterstützen.

Wir bitten freundlichst, alle Gaben an den Kassierer des Verbandes, Hauptlehrer Rheinen in Wickrathberg Bez. Düsseldorf, zu senden, von dem den einzelnen Gebern und Geberinnen Empfangsbescheinigungen zugehen werden.

Der Vorstand und der Geschäftsführende Ausschuß des Verbandes.

Rundschau.

Audienz bei dem Herrn Kultus-Minister. Am 26. Oktober erteilte Seine Exzellenz der Minister der geistlichen usw. Angelegenheiten Herr v. Trott zu Solz einer Abordnung des Preußischen Lehrervereins eine Audienz. Rektor Reißmann, Vorsitzender des Preuß. Lehrervereins, hat darüber einen Bericht veröffentlicht, dem wir das Nachstehende entnehmen. Der Herr Minister äußerte seine Befriedigung darüber, daß er Gelegenheit habe, in persönliche Berührung mit der Leitung unsers Ver-

eins zu treten und unsre Wünsche von uns selber zu hören. Er sei bereit, diese zu prüfen und, soweit es angehe, sie zu erfüllen.

Der Sprecher der Abordnung schilderte die allgemeine Lage der Lehrerschaft, wie sie durch das neue Besoldungsgesetz geschaffen sei. Die gesamte preußische Lehrerschaft erkenne das Bestreben der Unterrichtsverwaltung, ihre Lage zu verbessern, dankbar an. Nun werde freilich seit mehreren Monaten in der Lehrerpresse darüber geklagt, daß man durch die Ausführung einiger Bestimmungen des Gesetzes in verschiedenen Teilen des Staates enttäuscht sei. Es handle sich um die Tarife für die Mietsentschädigung und um die Ortszulagen. Der erstere Punkt betreffe mehr oder weniger die ganze Lehrerschaft; die Tarife gingen zum erheblichen Teil nicht oder nur wenig über die gesetzlich festgelegten Mindestsätze hinaus und genügten in sehr vielen Fällen nicht dem Bedürfnis. In mehreren Orten, besonders in der Nähe von Berlin, werde sogar nach den neuen Bestimmungen weniger Wohnungsgeld gewährt, als vor der Neuregelung.

Der Herr Minister erwähnte, daß die Zusammenstellungen über die Sätze der Mietsentschädigungen, namentlich in den pensionsfähigen Durchschnittssätzen nicht so erhebliche Unterschiede zeigten, als man nach den Berichten der Blätter vielleicht hätte erwarten dürfen. Er sei übrigens nicht in der Lage, in der Angelegenheit etwas zu tun, die Provinzialräte hätten diese jetzt erledigt, und sie hätten sie nach dem Gesetz selbständig zu ordnen. Ein Mitglied der Abordnung äußerte, wir dächten auch nicht an eine sofortige Änderung, meinten aber, daß infolge der in Aussicht genommenen Neuregelung des Wohnungsgeldzuschusses der unmittelbaren Staatsbeamten leicht eine Änderung der Tarife erfolgen könne. Da nun nach den Ausführungsbestimmungen die Schulaufsichtsbehörden das Recht hätten, zu der Sache Stellung zu nehmen, bäten wir Seine Exzellenz, durch diese zugunsten der Lehrer zu wirken.

Die Abordnung bat nun darum, daß die Bezüge der Lehreremeriten erhöht werden möchten. Zur Begründung der Bitte wurde eingehend dargelegt, daß die Ruhegehälter sehr vieler von ihnen infolge ihres niedrigen Diensteinkommens sehr gering und bei der bedeutenden Steigerung der Preise aller Lebensbedürfnisse in den letzten Jahren erst recht unzulänglich seien. Der Herr Minister, der schon vorher bemerkt hatte, daß man bei der ungünstigen Finanzlage allen Maßregeln gegenüber, die Geldausgaben verursachten, zurückhaltend sein müsse, äußerte, daß auch er den Pensionären ein solches Ruhegehalt gönnen würde, doch sei es nicht möglich, es zu gewähren. Er sei aber bereit, die Verhältnisse zu prüfen und den bestehenden Notständen abzuhelfen. Eine gesetzliche Regelung der Angelegenheit werde aber schwerlich erfolgen können.

Von der Deputation wurde ferner die Schulaufsichtsfrage zur Sprache gebracht. Es wurden die auch in der Petition vom Jahre 1906 zum Ausdruck gekommenen Wünsche, daß die hauptamtliche Kreisschulaufsicht allgemein zur Durchführung komme, daß zu Kreisschulinspektoren nur Männer ernannt werden, die sich im Volksschuldienst bewährt haben, und daß die Ortsschulaufsicht in Wegfall komme, vorgetragen und kurz begründet und dabei auch die Frage der Schulleitung in dem Sinne der Petition vom 10. Mai 1908 gestreift.

In betreff des ersten dieser Punkte deuteten Seine Exzellenz an, daß in dieser Sache vielleicht die Verwaltungsreform Fortschritte bringen könne, doch sei alles noch im Flusse, und es könne daher Bestimmtes nicht gesagt werden. Was den zweiten Punkt betreffe, so sei der Herr Minister geneigt, tüchtige Lehrer in höhern Stellen des Volksschuldienstes zu verwenden und so den Lehrern ein Emporsteigen zu ermöglichen. Auf die Ortsschulaufsicht werde bei der Größe der Aufsichtsbezirke für die Kreisschulinspektoren nicht ganz verzichtet werden können, doch werde es ja wohl möglich sein, sie so zu gestalten, daß sie nicht gerade drückend wirke.

Im Anschluß an die Bezugnahme auf die Verwaltungsreform wurde von einem Mitglied der Abordnung erwähnt, daß man nach Äußerungen in der Presse vielleicht eine selbständigere Kreisschulverwaltung schaffen werde. Es wurde daran die Bitte geknüpft, dabei dem alten Wunsche der Lehrerschaft nach größerer Beteiligung an der Schulverwaltung entsprechen und den Lehrern — wie auch den andern an der Schule interessierten Kreisen — eine Mitwirkung bei der Kreisschulverwaltung ermöglichen zu wollen, in ähnlicher Weise etwa, wie den Kreisinsassen die Teilnahme an der Verwaltung des Kreises und den Geistlichen und Kirchengemeinden ein Einfluß auf die Verwaltung der Diözesen gewährt ist (Schulsynoden).

Auch die Lehrerbildungsfrage wurde berührt. Von der Abordnung wurde anerkannt, daß die Erlasse vom Jahre 1901 einen erheblichen Fortschritt gebracht haben, aber auch der Wunsch zum Ausdruck gebracht, daß die Ausbildung der Lehrer immer mehr vervollkommnet werden möge. Die Einführung eines siebenjährigen Ausbildungskursus würde ohne Zweifel eine noch gediegenere Allgemein- und Fachbildung ermöglichen als die jetzige Einrichtung. Gegenwärtig stehe in den Erörterungen innerhalb der Lehrerschaft die Frage der Fortbildung der Lehrer im Vordergrund, und die Abordnung habe in dieser Beziehung den Wunsch vorzutragen, daß die Lehrer auf Grund ihrer Vorbildung zum Universitätsstudium zugelassen werden möchten. Der Herr Minister äußerte, daß doch erhebliche Bedenken gegen das Universitätsstudium der Lehrer vorlägen, er sei aber nicht abgeneigt, Gelegenheit zur Fortbildung von Lehrern für den Volksschuldienst zu schaffen; Bestimmtes lasse sich aber darüber noch nicht sagen.

Zum Schluß wurden die früher schon erwähnten Wünsche des Vereins, betreffend die Stellung der Lehrer mit einem Kirchenamt, noch ausführlicher vorgetragen und begründet. Der Herr Minister nahm wohlwollend Kenntnis von diesen Wünschen, wies aber darauf hin, daß es sich — besonders bei den zuerst erwähnten Wünschen — um Maßnahmen handele, die erhebliche Geldaufwendungen nötig machten, und daß diese deswegen in nächster Zeit noch nicht in Angriff genommen werden könnten.

Nachdem die Abordnung am Schluß der Audienz ihren Dank dafür ausgesprochen hatte, daß sie die Wünsche des Vereins habe eingehend darlegen dürfen, äußerte der Herr Minister, wir möchten uns auch künftig an ihn wenden, er sei immer bereit, ruhig und sachlich vorgetragene Wünsche zu prüfen und, soweit es angehe, ihre Erfüllung ins Auge zu fassen.

Mecklenburg-Schwerin. Eine der bestdotierten Lehrerstellen im Deutschen Reiche in einem mecklenburgischen ritterschaftlichen Dorfe! Das klingt unglaublich und ist doch kein Märchen. Wie man erfährt, hat der Besitzer des Gutes Lützendorf bei Vollrathsruhe, Professor Dr. Alexander König in Bonn, das Gehalt seines Lehrers in einer Weise aufgebessert, daß die höchsten in Preußen gezahlten Gehälter weit dahinter zurückbleiben. Der neue Lehrer, der in diesem Herbst in L. seinen Dienst antritt, soll ein Grundgehalt von 2700 M. erhalten, außerdem 1900 M. Alterszulagen und daneben noch die 600 M. Zulagen aus dem Landkasten, die alle ritterschaftlichen Lehrer erhalten Das macht ein Endgehalt von 5200 M. Das erst vor einigen Jahren erbaute Schulhaus in L. soll mit einem Kostenaufwand von 10000 M. umgebaut werden. Jeder Lehrer und Freund der Volksschule muß dem Herrn Professor wirklich dankbar sein für die Art und Weise, wie er die Tätigkeit eines Jugenderziehers einschätzt. Aber was werden die mecklenburgischen Ritter zu solchem Beispiel sagen? Wie lächerlich nimmt sich dagegen die gesetzmäßige Besoldung von 900 bis 1500 M. aus, bei welcher der ritterschaftliche Lehrer darbt. Um den Edelmut der Ritter ins rechte Licht zu rücken, darf nicht verschwiegen werden, daß sie ihren Lehrern vor einigen Jahren auch eine Aufbesserung von 100 M., auf 1000 bis 1600 M., zuteil werden ließen. Doch wie ist diese zustande gekommen? Einfach so: Die Dienstwohnung, die den Lehrern früher zu 100 M. angerechnet wurde, wurde plötzlich mit 150 M. in Rechnung gestellt, für die Durchfütterung einer Kuh berechneten sich die Ritter auf einmal 85 M. statt bisher 50 M., der Ertrag des Gartens wurde von 20 auf 35 M. erhöht, und die 100 M. waren da, ohne daß die Lehrer von der sog. Aufbesserung einen Pfennig zu Gesicht bekamen. Päd. Ztg.

Der Staat als Religionslehrer. In den „Dokumenten des Fortschritts" (April 1909) lesen wir in einem Artikel des Pfarrers Lic. Traub über „Die fortschrittlichen Tendenzen im deutschen Protestantismus": „Zwei Fragen werden es sein, an denen der fortschrittliche Protestantismus in oder außerhalb der Kirche seine Macht und sein Geschick erproben muß: an dem Kampf um die Schule und an der sozialen Frage. Der Besuch der Schule ist in Deutschland obligatorisch; infolgedessen auch der in ihr erteilte Religionsunterricht. Dieser Religionsunterricht wird nun streng konfessionell erteilt unter Mitarbeit bezw. Mitaufsicht der staatlich anerkannten Kirchengemeinschaften: der katholischen, evangelischen, jüdischen (altkatholischen). Das 20. Jahrhundert wird diesem Zustand ein Ende machen müssen. Die Würde des Staatsbegriffs muß gerade vom fortschrittlichen Protestantismus erkannt werden. Er darf sich die Erziehung in der Religion nicht von einzelnen Kirchengemeinschaften aus der Hand nehmen lassen. Die einzelnen Kirchen dürfen nicht an der Krücke der Staatsmacht

gehen. Vielmehr muß der Unterricht in der Geschichte der Religion innerhalb des staatlichen Unterrichts bleiben; jede Erziehung zu einem bestimmten Religionsbekenntnis hat aber mit der staatlichen Schule nichts zu tun. Der gesamte Ultramontanismus kennt kein festeres Bollwerk seiner Macht als die konfessionelle Staatsschule."

Man möchte wohl fragen, welche Religion, welches Bekenntnis im Namen eines Staates solle gelehrt werden, dem Evangelische, Katholiken, Juden, Atheisten angehören. Aber der Herr Pfarrer würde dadurch sicher nicht in Verlegenheit kommen. Alle diese Richtungen gehen eben auf in dem Urbrei des „Neuprotestantismus", von dem schon Natorp in Dortmund sprach. Das bekannte Goethesche Wort könnte man so variieren: Was Ihr die Religion des Staates heißt, das ist der Herren eigene Religion. — Mit derartigen Praktiken arbeitet nun eben eine Richtung, die sich etwas darauf zugute tut, nur mit geistigen Waffen zu kämpfen. Wenn aber alles nicht hilft, dann sind diesen Modernen dieselben Mittel recht, die schon Karl der Große im Sachsenkriege brauchte.

Mannheimer Schulsystem. Der Zentralausschuß Hamburger Bürgervereine beschloß in seiner letzten Sitzung, die Oberschulbehörde zu ersuchen, an einigen hiesigen Volksschulen versuchsweise das Mannheimer Schulsystem zur Durchführung zu bringen. Die hiesige Lehrerschaft hat sich vor einiger Zeit gegen die Einführung des Mannheimer Schulsystems in Hamburg ausgesprochen. Sie hält es namentlich der stark fluktuierenden Bevölkerung wegen für Hamburg nicht für geeignet. Päbag. Zeitung.

Weibliche Lehrkräfte in den Vereinigten Staaten. Von den 500000 Lehrkräften in den Vereinigten Staaten kommen etwa 360000 auf das weibliche Geschlecht. Das Vordringen der Frauen in diesem Beruf wird durch die Bundesstatistik schlagend dargetan. Nach dem Zensus von 1890 war die Zahl der Männer in dem Lehrfach 101000, die der Frauen 246000, bei der letzten Zählung 1900 waren die Zahlen 118000 und 327000. Es sind namentlich die Volksschulen, in denen weibliche Lehrkräfte immer mehr das Übergewicht erlangen. Nicht nur der Zahl nach. Mehr und mehr werden sie zu leitenden Stellungen in der Jugenderziehung berufen, und so kam es nicht gerade als eine besondere Überraschung, als kürzlich Frau Ella Young in Chikago zum „Superintendent" der Volksschulen, also zum Oberhaupt des gesamten Freischulsystems, das Elementarschulen und höhere Unterrichtsinstitute einschließt, erwählt wurde. Frau Young ist die erste Dame, welche je in einer amerikanischen Stadt an die Spitze des Schulwesens gestellt wurde. Sie ist 64 Jahre alt. Sie trug den Sieg über eine Reihe von männlichen Mitbewerbern aus Chikago und anderen Städten davon. Das Gehalt beträgt 10000 Dollar. Es ist nicht anzunehmen, daß es von den städtischen Behörden Chikagos jetzt herabgesetzt wird, obgleich überall sonst in den Vereinigten Staaten im Lehrfach tätige Frauen bedeutend weniger erhalten als ihre männlichen Kollegen. Nach jahrelanger Agitation hatten die Schoolma'ms hier in dem letzten Winter bei der Legislatur die Gleichstellung beider Geschlechter in dieser Hinsicht durchgesetzt, das Gesetz wurde aber von dem hiesigen Mayor, der das letzte Wort in den die Stadt angehenden Dingen hat, abgelehnt.

III. Abteilung. Literarischer Wegweiser.

Für Weihnachten.

Tierschutz-Kalender 1910. Berlin SW., Berliner Tierschutzverein. 10 Pfg.

Kalender für heilpädagogische Schulen und Anstalten 1909–1910. Leipzig, Scheffer. Geb. 1 M.

Allgemeiner deutscher Lehrerkalender 1910. Herausgeg. von Max Reiniger. Halle, Gesenius. Geb. 1 M.

Postels deutscher Lehrer-Kalender für 1910. 2 Teile. Breslau, Hirt. 1 M.

Schneeflocken. Erzählungen für groß und klein. Gütersloh, C. Bertelsmann. Jedes Heft 10 Pfg.

Heft 66. **R. Pfannschmidt-Beutner,** Gustavs Freunde.
„ 67. **Anna Rinneberg,** Prinzessin Lütt.
„ 68. **Berta Grosmann,** Arm und reich.
„ 69. Ungetümchen. Erzählung von **J. M.**
„ 70. **Gottwalt Weber,** Neue deutsche Kindermärchen.

Goethe. Der Mann und das Werk. Von Ed. Engel. Berlin SO., Deutsche Verlagsanstalt. 8,50 M., in Leinen 10 M., Halbfr. 12 M.

Dies neue Werk des bekannten Literarhistorikers ist ein Großoktavband von 641 Seiten mit einer Titelbildgravure, 32 Bildnissen, 8 Abbildungen und 12 Handschriften. Zu einer eingehenden Besprechung langt jetzt die Zeit nicht, aber wir möchten die Leser vor dem Fest mit dem neuen Buche bekannt machen, das eine überreiche Menge Stoff bringt. Der Verfasser ist in weiten Kreisen durch seine Geschichte der deutschen Literatur als ein gründlicher Kenner unseres Schrifttums bekannt. Das vorliegende Buch ist ein erschöpfendes Nachschlagewerk, in dem alles Wissenswerte über Goethe bequem zu finden ist. Für den Preis wird außerordentlich viel geboten.

Fischer, Konrad: **Der Schatzgräber.** Gotha, Thienemann. 4,50 (5,50) M.

Ilse-Dore Tanner: Von Königskindern und andere Märchen. Berlin, Schriftenvertriebsanstalt. Schön geb. 1,50 M.

Das Buch ist mit vielen hübschen Bildern versehen, überhaupt recht geschmackvoll ausgestattet. Die Märchen sind gut und machen gewiß jung und alt viel Freude.

„Was willst du wissen?" Volkstümlicher Ratgeber in geschäftlichen und rechtlichen Angelegenheiten für jedermann. Unter Mitwirkung hervorragender Fachleute herausgegeben von Amtsgerichtsrat W. Johnson. Schul- und Prämien-Ausgabe. 3. bedeutend erweiterte Auflage (16. bis 25. Tausend). Emil Stock's Verlag, Leipzig-Zwenkau. Über 1100 Seiten. Elegant geb. 6 M. In Partien billiger.

Das für das ganze Deutsche Reich geltende Buch ist ein Volksbuch und Lehrmittel, geeignet für Schul- und Volksbibliotheken. Auch der Lehrer steht als Staatsbürger mitten im sozialen, als Abnehmer im wirtschaftlichen, in mancher ehrenamtlichen Verpflichtung im rechtlichen Leben, da ist augenblickliche Belehrung oft von ausschlaggebender Bedeutung. Die Schulausgabe ist als Prämiengabe für abgehende Schüler der Fach- und Fortbildungsschulen gedacht. Solche praktische Gaben werden gewiß viel Nutzen stiften, denn sie sind ein wertvoller alltäglicher Beirat. Über die vielen Ratgeber, die wir haben, ragt es weit empor durch Reichhaltigkeit, sorgfältige Bearbeitung und wahrhaft volkstümliche Sprache. Die Vortrefflichkeit des Buches wird bezeugt durch den raschen Absatz (15000 Exemplare in 2½ Jahren!). Die neue Auflage ist bedeutend erweitert, alle neuen Gesetze sind berücksichtigt.

Festspiele für Schulen und Vereine. Groß-Lichterfelde, Chr. Friedr. Vieweg. Je 60 Pfg.

Nr. 1. **Franz Kumm,** Weihnacht.
„ 2. „ „ Weihnachtsfreuden.
„ 3. „ „ Die schönste Zeit.
„ 4. „ „ Biblische Weihnachtsfeier.

Bogan, Dr.: Sechs Ansprachen am Weihnachts-Heiligabend. Ebd. 1 M.

Heinze, Christoph: **Licht- und Schattenbilder aus dem Schulmeisterleben vergangener Zeiten.** Vorwort von Rosegger. Leipzig, Brandstetter. 3 (3,60) M.

Ausschneidearbeiten für Glanzpapier. Eßlingen, Schreiber (herausg. von Göhl und Brethfeld). 3 Hefte mit je 12 Vorlagen. Je 1 M. Dazu ein Heft mit Papier 70 Pfg.

Die Vorlagen bieten einen prächtigen Stoff zur Beschäftigung und geben eine wertvolle Übung für Auge und Hand. Sie zeigen, wie die künstlerische Erziehung schon bei kleinen Kindern einsetzen kann. Mit den einfachsten Mitteln wird viel erreicht.

Deutsche Eichen. Ein Kunstblatt: Luther und Bismarck unter einer Eiche. Oldenburg i. Gr., Stalling. Große Ausg. 64 × 48 cm 2 M., kleine Ausg. 32 × 24 cm 20 Pfg.

Auf grobes Büttenpapier gedruckt kommen die beiden Gestalten zu kräftiger Wirkung. A.

Mader, Wilh.: **Der König der unnahbaren Berge.** Wunderbare Abenteuer auf einer kühnen Automobilfahrt ins innerste Australiens. Illustriert von Plank. Stuttgart 1909, Weise. Geb. 3 M.

Eine Autofahrt ins innerste Australiens! — wen die nicht interessiert und neugierig macht, der hat die letzten 10—15 Jahre nicht mitgelebt. Unwillkürlich steigt da die sorgende Frage auf: Wer mag bei dieser Fahrt der Gefährdete sein? Selbstverständlich nur die Fahrer. — Schon der Titel hat den Leser gespannt. Er fängt

an zu lesen, und erfährt zuerst von dem freundlichen Erzähler, wie sich die siebenköpfige Reisegesellschaft zusammenfindet. Am meisten interessieren uns von vornherein der kühne Kapitän Münchhausen, ein Naturgeschichts-Professor Schultze und ein sehr sympathischer Herr von Rothenfels. Die Reise beginnt im September 1907 von Adelaide aus. Absicht der Reisenden ist, das Geheimnis der unnahbaren Berge im Innern Australiens zu erforschen und — die Spur von zwei Verschollenen aufzufinden. Nun setzt die geistreiche Schilderung der wahrhaft „wunderbarsten Abenteuer" ein: Stets sich wiederholender aufregender Spuk — Münchhausiaden und Robinsonaden — Fährnisse aller Art verbunden mit unglaublichster Findigkeit der Automobilisten — Ernstes und Heiteres — dazu die Betrachtung der schier zahllosen Naturwunder der Pflanzen- und Tierwelt dieses seltenen Erdteils — und endlich die ersehnte natürliche Lösung des großen geheimnisvollen Rätsels — alles das zieht in spannender Erzählung unterhaltend und belehrend zugleich am Geiste des Lesers vorüber. Eine wertvolle Bereicherung des Wissens müssen wir besonders in der auf zuverlässigen Studien begründeten und wissenschaftlich einwandfreien Darstellung des Landes, seiner überaus seltsamen Tiere und Pflanzen erkennen. Aber nirgends finden wir langweilige Abhandlungen, sondern überall lebendige Erlebnisse.

Wir halten auch dieses neue Buch des Verfassers — wie sein im Jahre 1905 erschienenes „El Dorado" — für eine gesunde, anregende und geistig fördernde Lektüre unserer Jugend und wünschen, daß mancher frische Junge es auf seinem Weihnachtstisch finden möge. Papier, Druck und Ausstattung sind gut.

Elberfeld. R. Leite.

Schillers Werke (Auswahl). Herausgegeben von R. Boxberger und W. Frhr. v. Maltzahn. Neu bearbeitet, mit Biographie, Einleitung und Anmerkungen versehen von Privatdozent Dr. Arthur Kutscher und H. H. Ziffelen. Berlin-Leipzig, Deutsches Verlagshaus Bong u. Co. 10 Teile in 4 Leinenbänden. 6 M.

Wem es um eine sorgfältig bearbeitete, vorzüglich ausgestattete und handliche Ausgabe von Schillers Werken zu tun ist, dem sei die hier angezeigte, in der sog. Goldnen Klassiker-Bibliothek erschienene Ausgabe bestens empfohlen, die sich zugleich auch durch unübertroffene Billigkeit auszeichnet. Es ist geradezu erstaunlich, was in dieser Volksausgabe zum Preise von 6 M. geboten wird. Es sei an die bevorstehende Feier des 150jährigen Geburtstages Schillers (10. Nov. 1909) erinnert, zu welcher diese Ausgabe eine würdige Festgabe bieten würde.

Elberfeld. Aug. Lomberg.

Für den Lehrer der Kleinen.

An Schriften zur Vertiefung und Belebung des ersten Unterrichts ist nun allgemach kein Mangel mehr. Neben Reins „Erstes Schuljahr" sind — um nur einiges zu nennen — die Preisschriften des Diakonie-Vereins und der Diesterwegstiftung getreten, und neuerdings haben verschiedentlich die Herbartvereine diesem Gebiete besondere Berücksichtigung zugewandt. Wenn ich so die mancherlei berechtigten Wünsche und Vorschläge noch einmal übersehe, dann kommt mir immer der Gedanke: Wer bringt nun endlich auch ein wenig davon in unsere Volksschule hinein? Denn in den Lehrplänen ist wirklich noch wenig davon zu spüren. Und wer gibt wenigstens dem älteren Lehrer die Freiheit, den einen oder andern theoretisch wohlbegründeten Vorschlag auch einmal praktisch zu erproben, soweit das ohne Störung des Gesamtbetriebes möglich ist? Endlich, wer organisiert die praktische Fortbildung der jungen Lehrer und mehr noch der Lehrerinnen, die ja meist mit diesem Unterricht betraut sind? Ist's nicht so: Offiziell wird er als sehr wichtig hingestellt, und tatsächlich bleibt's dann doch bei dem alten Brauch, den jungen Lehrer unten einrücken und allmählich aufsteigen zu lassen? Und regt ein einsichtiger Aufsichtsbeamter wirklich einmal ältere Lehrer zur Übernahme der Grundklasse an, so kommt's auf der andern Seite doch auch vor, daß einer zur Strafe für sein Ungeschick zu den Kleinen versetzt wird.

Freilich, wenn's in nächster Zeit in den Bahnen der ministeriellen „Weisungen" weitergeht, dann darf man ja wohl auch auf diesem Gebiet getrost der Zukunft entgegensehen. Bis dahin müssen wir uns damit begnügen, zu retten, was zu retten ist, durch stärkere Betonung eines wirklich bodenständigen Anschauungsunterrichts und Einführung der Märchen, durch möglichste Belebung des Schreibleseunterrichts im Anschluß an diese beiden Sachgebiete, endlich durch größere Berücksichtigung des Zeichnens,

solange noch die kleinen Hände nur Buchstaben malen dürfen und im übrigen zur Untätigkeit verurteilt sind.

Reiche Anregung zu solch einem besonnenen Fortschritt innerhalb der gegebenen Verhältnisse bietet die Schrift von

Max Troll, Rektor in Schmalkalden: **Das erste Schuljahr.** Theorie und Praxis der Elementarklasse im Sinne der Reformbestrebungen der Gegenwart. Langensalza 1907, Beyer u. Söhne. 181 S. 2,75 M.

Dem theoretischen Teil des Buches liegt ein Referat zugrunde, das der Verfasser auf Prof. Reins Anregung dem Herbartverein für Thüringen erstattet hat und zwar bei der Jahresversammlung in Nordhausen 1906. Hier werden unsre Sechsjährigen nach der psychischen und physiologischen Seite kurz und treffend charakterisiert, es wird das Mißverhältnis zwischen ihrer Eigenart und den Forderungen der Schule aufgezeigt und endlich ein Lehrplan entworfen, der dieser Eigenart mehr als bisher gerecht wird.

Im Mittelpunkt dieses Planes stehen die Märchen und von Weihnachten an einige Geschichten aus dem Leben Jesu. Heimatkunde und Rechnen schließen sich an, ebenso Gesang und Spiel, Zeichnen und Formen. Das Lesen und Schreiben wird erst im 2. Halbjahr begonnen und schließt sich im wesentlichen an Lehmensicks Vorschläge an: Stichworttexte aus dem Sachunterricht unter Benutzung der einfachsten lateinischen Typen, wie sie Kursiv- und Steinschrift bieten. Die weitgehende Übereinstimmung zwischen Schreib- und Druckschrift, Klein- und Großbuchstaben bietet dem Schreibleseunterricht zwar eine ganz beträchtliche Erleichterung; ich fürchte nur, man wird sich zu einer so durchgreifenden Änderung so bald noch nicht entschließen können.

Es erscheint mir das auch nicht so wesentlich, wenn nur im übrigen die Forderungen des Verfassers ein wenig Beachtung und Verwirklichung fänden, die er im Vorwort als grundlegend für sein Buch zusammenstellt: „Es will an Stelle des quälenden Unterrichts in den Formen die Sachen auf das Kind einwirken lassen; es will dem Unterrichte ein durchaus heimatliches Gepräge und den Stoffen eine der kindlichen Phantasietätigkeit entsprechende Gestalt geben. Es verlangt nicht nur eine Vermittlung von Vorstellungen durch das Wort des Lehrers, sondern durch tatsächliche Beobachtungen auf Spaziergängen, durch Zeichnen und Formen.“ Nebenbei gesagt, habe ich hier für das Modellieren zum erstenmal eine Anweisung gefunden, die mich theoretisch und praktisch befriedigt hat.

Ich stehe nicht an, diesen neusten Beitrag zur Förderung des ersten Unterrichts bestens zu empfehlen, und bemerke für Interessenten noch, daß der theoretische Teil nebst Leitsätzen, Literaturnachweis und Lehrplan auch als Sonderdruck zu haben ist (Nr. 281 des Päd. Magazins, 80 Pfg.).

Linde, Ernst: **Die Muttersprache im Elementarunterricht.** Grundzüge für die Vermittlung des Sprachinhalts im ersten Schuljahr. Mit einer Empfehlung Rudolf Hildebrands. 2. Auflage. Leipzig 1907, Julius Klinkhardt. 93 S. Geb. 1,50 M.

Vor anderthalb Jahrzehnten ging dies kleine Erstlingswerk Lindes zum erstenmal in die Welt. Wir lasen es damals als junge Anfänger im kleinen Freundeskreis, und es hat uns zuerst die Augen dafür geöffnet, wie weit der landläufige Betrieb in der Unterklasse noch von einem wahrhaft bildenden und kindesgemäßen Unterricht entfernt ist. Das Büchlein enthält nämlich viel mehr, als der schlichte Titel verspricht. Zwar auch die Ausführungen zum eigentlichen Thema sind vortrefflich, und namentlich das 3. Kapitel („Von den Mitteln zur Veranschaulichung des Sprachinhalts“) sollte sich jeder Lehrer des Deutschen gründlich besehen, nicht bloß der der Unterklasse. Aber dazwischen findet man eine Fülle feiner psychologischer und didaktischer Bemerkungen, die sich dem empfänglichen Leser in ihrer knappen, treffenden Form ungesucht einprägen und immer aufs neue zum Nachdenken anregen.

Ich hielt das Schriftchen schon für verschollen und freue mich deshalb ganz besonders, diese 2. Auflage anzeigen zu können. Daß erst 16 Jahre darüber verstreichen mußten, ist allerdings ein wenig beschämend für uns.

Kühne, Johannes, Lehrer in Leipzig: **Moderner Anschauungsunterricht.** Leipzig 1907, Julius Klinkhardt. 155 S. Geb. 2,60 M.

Trautermann, K., Lehrer in Daasdorf bei Weimar: **Mein Anschauungsunterricht.** Gotha 1906, E. F. Thienemann. 188 S. Geb. 2,90 M.

In der Literatur für den Anschauungsunterricht ist in den letzten Jahren ein

erfreulicher Fortschritt zu verzeichnen. Immer mehr bekommt er ein wirklich heimatliches Gepräge; man hat gelernt, daß auch in der Großstadt an wertvollen Stoffen für diesen ersten Sachunterricht kein Mangel ist. Und immer weniger kann man sich der Erkenntnis verschließen, daß gerade dieser Unterricht sich auf ständige Beobachtung gründen und in irgend einer Form in die Darstellung des Angeschauten ausmünden muß. Endlich: man gewöhnt sich allmählich, die Dinge mit den Augen des Kindes zu sehen und ihm zugleich einige Redefreiheit zu gewähren, um auf all diese Weise dann für den gesamten Sach- und Sprachunterricht der späteren Jahre einen sicheren Grund zu legen.

An Stoffsammlungen für den sog. ländlichen Anschauungsunterricht hatten wir schon immer eher Überfluß als Mangel; für die Stadt sind dann in den letzten Jahren die Arbeiten von Gausberg und Scharrelmann, Eichler und Fuchs hinzugetreten. Kühnel bietet uns eine Methodik dieses neuzeitlichen Anschauungsunterrichts, der kindesgemäß ist und bodenständig zugleich. Und wer sich von Gausberg und Scharrelmann nun hat anregen lassen zu einer freien, frischen und fröhlichen Art dieser ersten Unterweisungen, der mag hier lernen, wie der sprudelnde Quell zu fassen und in geordnete Bahnen zu leiten ist. Auch die ganze Anlage des Buches sagt mir sehr zu: Reichlich zwei Drittel nehmen die theoretischen Erörterungen ein, und dann folgen einige Lehrproben als Illustration, teils vollständig ausgeführt, teils in Ausschnitten und Andeutungen. Und zwar sind die vollständigen Präparationen dem wirklichen Unterricht nachgeschrieben und obendrein unter dem Strich mit erläuternden Bemerkungen versehen. Wer nun nach alledem noch nicht weiß, was der Verfasser will, dem ist auch durch die schönste Stoffsammlung nicht zu helfen, die ja doch meist nur nach Naturgeschichtsleitfaden und Konversationslexikon riecht und gerade den Anfänger leicht zu allerhand Torheiten verleitet.

Trautermann setzt seinen Anschauungsunterricht, der durchweg auf ländliche Verhältnisse bezug nimmt, in die engste Beziehung zum Schreibleseunterricht. Wenn's jeder so geschickt zu machen verstände wie er und zudem für jede besondere Gegend die entsprechende Fibel vorhanden wäre, dann hätte ich nichts dagegen einzuwenden. Fürs große Ganze hege ich freilich doch erhebliche Bedenken gegen solch einen engen Anschluß, dafür ist der Anschauungsunterricht gar zu lang ein öder Normalwortbehandlung aufgegangen.

Von dieser Vorfrage abgesehen, stimme ich mit dem Verfasser durchaus überein und möchte nur wünschen, daß bald in recht vielen Schulen dieser erste Sachunterricht mit eben solcher Sorgfalt und Hingabe erteilt werden möge, wie's hier gezeigt wird. Aus seinem Buche mag man einmal ersehen, was dazu notwendig ist, wenn man den beiden Forderungen der Anschauung und Selbsttätigkeit wirklich gerecht werden will. Dabei werden dem Anfänger die vielen praktischen Einzelwinke bei jeder Lektion ganz besonders zu statten kommen. Allerdings erfordert die Zurüstung zu einer solchen Stunde etwas mehr Arbeit als das Zusammenstellen einiger „Mustersätze" zu irgend einem Anschauungsbild.

Kehr-Schlimbach, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahr nach seiner geschichtlichen Entwicklung, theoretischen Begründung und praktischen Gestaltung. 10. Aufl., neu bearbeitet von Ernst Linde und Edwin Wilke. Gotha 1907, E. F. Thienemann. 288 S. Geb. 4 M.

Die vor zehn Jahren von geschickter Hand vorgenommene Neubearbeitung des bekannten Buches liegt hier in 2. Auflage vor. Sie ist den inzwischen vorgenommenen Änderungen der zugehörigen Fibel angepaßt, deren weitere Ausgestaltung Ernst Linde inzwischen allein übernommen hat. Der geschichtliche Teil ist von Wilke bis zur Gegenwart fortgeführt; auf diesen Abschnitt — „Die Methodik des ersten Leseunterrichts nach Kehrs Tode" — weise ich ganz besonders hin. Leider wird hier von kundiger Seite durchaus bestätigt, was ich oben eingangs im Hinblick auf Theorie und Praxis des ersten Unterrichts bedauerte: „Vorschläge, die auf gründliche Verbesserung des Anfangsunterrichts, auf wahre Bildung des Kindes dringen, finden wohl einen kleinen Kreis von Anhängern, werden aber nicht ausgeführt" (S. 102).

Mülheim a. d. Ruhr. H. Pade.

Zur religiösen Erziehung.

H. Schreiber: Die religiöse Erziehung des Menschen. Leipzig, Quelle und Meyer. 3 M., geb. 3,40 M.

Derselbe: **Der Kinderglaube,** Grundlagen für eine Darstellung der religiösen Einzelentwicklung. Langensalza, Beyer u. Söhne. 1,25 M.

Das Buch über „die religiöse Erziehung des Menschen" bildet einen sehr wertvollen Beitrag für die Reform des Religionsunterrichts; wir möchten es jedem, der sich mit dieser Frage befassen will, aufs wärmste empfehlen. Daraus wolle man nicht schließen, daß wir mit allem, was der Verfasser ausführt, einverstanden wären; wir haben im Gegenteil sehr große Bedenken gegen die hier vorgetragene Theologie. Das Verdienst des Buches liegt in dem starken religiösen Leben, das überall zutage tritt, wo der Verfasser als Lehrer spricht, und in der Energie, mit der er die pädagogische Aufgabe verfolgt, wie man im Kinde religiöses Leben wecken und pflegen könne. Verfasser hat sich seine Aufgabe schwerer gemacht, als nötig war; er behandelt zunächst „das Wesen der Religion", dann „die religiöse Gesamtentwicklung", um daraus pädagogische Folgerungen zu ziehen. Um aus dem „Wesen der Religion" Weisungen für den Religionsunterricht zu gewinnen, dazu hätte doch etwas tiefer gegraben werden müssen. Es ist in diesem Abschnitt mehrfach zu bemerken, wie dem Verfasser der Ausdruck versagt für das, was er aussprechen will; er bietet dann Redensarten, mit denen nichts anzufangen ist. Der Polemik gegen die „Kirche" fehlt an dieser Stelle der sachliche Untergrund. Man mag sich einmal die Kirche ganz wegdenken und dem „Pädagogen" allein den Religionsunterricht überantworten. Wird dieser Unterricht dann plötzlich psychologisch und methodisch korrekt erteilt werden? Das wird niemand glauben; es würde sich dann zeigen, daß vieles von dem, was jetzt der Kirche als Schuld aufgeladen wird, der allgemeinen pädagogischen Rückständigkeit zuzuschreiben ist. Wir leugnen gewiß die Verschuldungen der Kirche nicht; aber wir können sie nicht für alles verantwortlich machen. Wir kennen auch Theologen und Kirchenmänner, die pädagogisch wertvolle Anleitung für den Religionsunterricht gegeben haben.

Der Abschnitt über die religiöse Gesamtentwicklung ist mit dem folgenden über „die religiöse Einzelentwicklung" zusammen zu betrachten. Der Verfasser vertritt die Ansicht, daß die Religion in ihrer Entwicklung innerhalb der Menschheit denselben Weg gegangen sei, wie innerhalb der Einzelentwicklung, deshalb glaubt er auch aus dem Gange der Gesamtentwicklung (Phylogenesis) wichtige Aufklärung für die Einzelentwicklung (Ontogenesis) gewinnen zu können. Der Ertrag ist insofern ein außerordentlich geringer, als nichts dabei zutage kommt, was nicht auch aus der Betrachtung der Einzelentwicklung zu holen wäre. Der Verfasser bewegt sich da auf einem wissenschaftlich sehr unsicheren Boden, zudem beschränkt sich der Parallelismus zwischen dem Einzelnen und der Gesamtheit hier doch nur auf einige mehr zufällige Punkte.

In der Darstellung der religiösen Einzelentwicklung ist der Verfasser um so glücklicher. Auf diesem Boden ist er wirklich zu Hause. Er hat die Literatur fleißig durchforscht, um ein Bild dieser Entwicklung zu zeichnen, zudem hat er selbst das Kind in concreto studiert und in Unterredungen mit Kindern wertvolle Analysen der kindlichen Gedankenwelt gewonnen. Dabei stört ihn leider vielfach die Hypothese jenes Parallelismus. Wie kann man zum Beispiel beim Kinde von Naturreligion sprechen, weil es ganz in der Natur lebe, sich von ihr abhängig fühle, sinnliches Wohlergehen „von der verehrten Macht erwarte". Diese Art von Parallelismus läuft doch nur auf Spielerei hinaus.

In den „pädagogischen Folgerungen allgemeiner Natur" findet sich neben manchem Korn auch viel Spreu. Es ist doch nicht zu verstehen, wie die positive Theologie eines Haußleiter und Walther (S. 62) einer vernünftigen Pädagogik im Wege sein soll; ob ich Jesum unter das Gesetz der Entwicklung stelle oder nicht, das trägt für die pädagogische Bewertung nichts aus. Das Reden von den „Heilsgrundsätzen der modernen Pädagogik" könnte für den Verfasser doch einmal fatal werden, wenn ihn einmal jemand unversehens fragte, wo denn diese moderne Pädagogik sei, und wie ihre „Heilsgrundsätze" (!) lauteten. Es liegt da die Überhebung vor, die Goethe in seinem Worte vom „Geist der Zeiten" geißelt.

Am wertvollsten ist der praktische Teil des Buches S. 82 ff., insbesondere müssen wir den Abschnitt über die religiöse Erziehung durch die Schule hervorheben (S. 98 ff.). Dieser Teil zeigt uns den religiösen Eiferer im besten Sinne des Wortes, den methodisch geschulten Lehrer und den Kenner der Kindesseele. Der Abschnitt vom Schulgebet (S. 108 ff.) gehört zu dem Schönsten und Innigsten, was wir kennen.

Geradezu peinlich berührt allerdings an einer Stelle die Empfehlung des Lebens Jesu von Frenssen in Hilligenlei. „Zum Schluß erscheint Christus als die Verkörperung

der Tugend, als das Frömmigkeitsideal in seiner vollen Reinheit und Erhabenheit, gar wenn wir uns noch einmal an der Hand des Lebens Jesu von Frenssen an der herrlichen Gestalt des Gottesmannes Jesu mit den Kindern erfreuen" (S. 151). Dabei redet der Verf. einige Zeilen vorher von einer Aufklärung mit Hülfe der Wissenschaft. Die Wissenschaftlichkeit jenes Lebensbildes könnte einen Hund jammern. Es schlägt aber in gleicher Weise der Moral ins Gesicht!

Es ist sehr schade, daß der Verfasser in seiner Polemik gegen die Kirche und die positive Theologie nicht bestimmter und damit sachlicher gewesen ist, dann würde seine Kritik ein ganz anderes Gewicht bekommen haben; wir würden uns dann seiner Bundesgenossenschaft freuen können. So hat sich leider neben den Schulmann immer gleich der theologische Parteigänger gestellt; was er an Richtigem vertritt, macht er so zum Monopol seiner Partei. Wir müssen aufs schärfste der Auffassung entgegentreten, als sei die Reform des Religionsunterrichts lediglich eine Sache des kirchlichen Liberalismus. Daß der Liberalismus sich dieser Reform besonders angenommen hat, hat seinen besonderen Grund; aber gerade dieses Moment bringt uns die Sorge, daß dabei der eigentliche pädagogische Zweck doch verfehlt werde. Dörpfeld vertrat nicht das sog. Christentum Christi in dem Sinne einer Allerweltsreligion; aber wir möchten den liberalen Theologen oder Schulmann kennen lernen, der für diese Reform mehr getan habe als er. —

Das zweite Buch „Der Kinderglaube" bringt eine sehr wertvolle Materialiensammlung über die religiöse Entwicklung des Kindes. Wir können zugleich von dem Verfasser lernen, wie wir solche Aufschlüsse gewinnen. Die Reform des Religionsunterrichts würde sehr viel weiter gekommen sein, wenn wir die hier niedergelegten Tatsachen berücksichtigten. Freilich kennen wir wohl derartige Äußerungen der kindlichen Psyche, aber wir haben ihnen keine Bedeutung beigelegt.

Karl Röttger: Kind und Gottesidee. Berlin, Modern-Pädagogischer und Psychologischer Verlag. 2 M., geb. 2,80 M.

Dieses Buch können wir — als Stoffsammlung ähnlich wie das vorige — empfehlen. Die einleitenden theoretischen Bemerkungen sind allerdings wertlos. Mit Apercus sind diese Prinzipienfragen nicht zu lösen. Das „Material" (S. 35 ff.) ist aus verschiedenen Quellen zusammengetragen, eine Anzahl Lebender haben ihre Erinnerungen aufgezeichnet, ferner sind aus der Literatur und aus Tagebüchern solche Berichte zusammengestellt. Dieses Material bringt viel Interessantes. Doch werden einzelne Berichte dadurch wertlos, daß sie ad hoc gemacht sind, daß sich nämlich in ihnen von vornherein die Tendenz vordrängt, die Verkehrtheit und Rückständigkeit des herkömmlichen Unterrichts darzutun. A.

Vermischtes.

Das Lehrerbesoldungsgesetz vom 26. Mai 1909 nebst der Ausführungsanweisung erläutert von E. v. Bremen, Wirkl. Geh. Oberregierungsrat. Stuttgart, Cotta. 3 M.

Das vorliegende Buch des durch mehrere ähnliche Arbeiten bestens bekannten Verfassers bringt eine Übersicht über die Gehaltsentwicklung in Preußen seit 1817. Das Gesetz von 1897 sowie der Gesetzentwurf von 1908 nebst Begründung werden vollständig mitgeteilt. Ein Anhang bringt noch 12 weitere Gesetze und Anweisungen, die auf die Gehaltsregelung bezug haben. Die einzelnen Bestimmungen des Gesetzes von 1909 sind eingehend sowohl mit Rücksicht auf die geschichtliche Entwicklung, als auch auf sonstige Rechtsbestimmungen und auf die betr. Kammerverhandlungen erläutert, so daß die vorliegende Arbeit aufs beste empfohlen werden kann. A.

Paul Müller, Pastor: Ums Erbe der Väter! Zeitgemäße Fragen an Liebhaber der Kirche. Hannover 1908, Heinrich Feesche. 408 S. 4 M.

Dieses in glänzender Sprache geschriebene Buch wird mit größtem Interesse von allen gelesen werden, denen die Zukunft der evangelischen Kirche ein Gegenstand sorgenden Nachdenkens ist. Der Verfasser sieht die einzig durchgreifende Hülfe gegen die schweren Schäden, an denen das evangelische Christentum krankt, in einer Neubelebung und Stärkung des religiösen Unterrichts, des Glaubensunterrichts, wie er schön sagt. Hierdurch wird sein Buch auch für Lehrer und Schulfreunde in hohem Grade interessant. Es ist so geistvoll und originell geschrieben, daß man nicht aufhören kann, darin zu lesen. — Den ersten Teil kennen wir nicht; aber der uns vorliegende zweite bildet ein Ganzes für sich. H. Wendt-Elberfeld.

Lutherdenkmal in Worms. Bild. Stuttgart, Karl Kayser. 2,50 M.

Die Reproduktion nach einer Photographie des bekannten Denkmals dürfte evangelischen Schulen sehr willkommen sein. Das Bild ist recht groß, so daß die Gesamtanlage klar zu übersehen ist, die einzelnen Figuren treten gut hervor. Die Hauptpersonen sind sehr deutlich herausgekommen; daß Einzelheiten des figurenreichen Denkmals an Klarheit zurücktreten, ist natürlich. Der Preis ist recht mäßig. A.

Händler, Lehrer in Meißen: **Lehrbuch für den Schreibunterricht.** Neue Bahnen durch physiologische Erkenntnisse. Dresden 1906, Alwin Huhle. 104 S. und 20 Anschauungstafeln. Geb. 2,50 M.

Mit dem Schreibunterricht geht's uns vielfach wie mit den orthographischen Übungen: der Erfolg entspricht nicht immer der aufgewandten Mühe. Zwar zu einer lesbaren Handschrift bringen's unsre abgehenden Schüler ja, aber wie steif und unbeholfen sieht sie vielfach aus, und wie schwerfällig wird sie dahin gemalt. Gerade im Schreibunterricht läßt sich nur durch einheitliche, konsequente Übung etwas Ersprießliches erzielen, und in diesem Punkte sind naturgemäß unsre vielgegliederten Schulen gegenüber der alten einklassigen vielfach im Nachteil. Ein anderes mag noch hinzukommen. Ich weiß nicht, ob ich mich da irre, aber mir will's scheinen, als ob man sich hier und da gewöhnt hätte, den Schreibunterricht als etwas gar zu Mechanisches mit einer gewissen Geringschätzung zu betrachten. Erklärlicherweise sind's oft gerade sonst besonders tüchtige Lehrer, die sich mit dem Schreibunterricht nicht sonderlich befreunden können. Und diese Abneigung wird einigermaßen verständlich, wenn man auf der andern Seite sieht, mit welcher geradezu rührenden Gründlichkeit vielfach über ganz geringfügige und gleichgültige Einzelheiten in Schriftform und Körperhaltung verhandelt wird und mit welcher Emsigkeit die pädagogische Industrie bemüht ist, immer neue Hilfsmittel in Form von Haltern, Schiebern, Hülsen, Klappen und dergleichen zu ersinnen, um nun dadurch die richtige Heftlage und Federhaltung unbedingt zu garantieren.

Dieser Künstelei und jener Abneigung gegenüber wird man auch hier in der rechten Mitte bleiben müssen, und da wird denn das vorliegende Buch immerhin ganz brauchbare Führerdienste leisten können. Der Verfasser stellt den Schreibunterricht auf die einzig naturgemäße Grundlage, indem er aus dem Bau und den Verrichtungen der Schreiborgane schlicht und klar seine Anweisungen für Feder- und Körperhaltung ableitet. Aus den natürlichen Bewegungen der schreibenden Hand muß auch jeder Buchstabe in seinen einzelnen Grundformen verstanden werden, statt daß man diese Elemente durch Zerlegung des angeschauten Buchstabens erst künstlich konstruiert und ihn dann ebenso wieder rein äußerlich zusammensetzt.

Auf diesem Wege gelangt der Verfasser dann auch zu einer befriedigenden Lösung der schwebenden Fragen des Schreibunterrichts, so namentlich auch der seinerzeit viel erörterten Steilschrift-Frage, die er kurz und überzeugend zugunsten der Schrägschrift entscheidet.

Der größte Teil seines Buches ist naturgemäß dem grundlegenden Schreibunterricht vom 2. bis 4. Schuljahr gewidmet. Aber auch der Unterricht der Kleinsten wird in geschickter Weise behandelt, und ebenso wird gezeigt, wie auf der Oberstufe allmählich eine geläufige Handschrift in freierer Form erzielt werden kann. Durch 20 Anschauungstafeln wird das Verfahren bis in alle Einzelheiten bestens erläutert.

Mülheim a. d. Ruhr. H. Pade.

Neue Bücher.

Günther, Sem.-Dir., Deutsche Lautlehre und Sprachgeschichte 10. Aufl. Leipzig, Dürr. Geb. 1,60 M.

Schiele, D. Friedr. Michael, Geschichte der Erziehung. Ebenda. 2,40.

Jacoby, Privatdozent, Der Pragmatismus. Neue Bahnen in der Wissenschaftslehre des Auslandes. Ebenda. 1,20 M.

Stier, Alfr.: Schiller, der Dichter des deutschen Idealismus. Gotha, Perthes. („Volksabende", Heft 24.) 80 Pf.

Rzesnitzek, Schulrat: Levana von J. Paul. Leipzig, Dürr. 2,60 (3,20) M.

Bonus, Susanne: Der Tante Märchenbuch. 2. Aufl. Basel, Lendorff. Geb. 5,50 M.
Hennig, D. M.: Aus Gottes Werkstatt. Skizzen und Bilder aus Natur u. Geisteswelt. Hamburg, Rauhes Haus. 3,50 (4,50) M.
Schulze, Rud.: Aus der Werkstatt der experimentalen Psychologie und Pädagogik. 2. Abdruck. Leipzig, Voigtländer. 3,80 (4,80) M.
—, Aus Lapplands Bergen. Hrsg. von der Frauen-Missions-Gesellschaft in Stockholm. Berlin, Fr. Zillessen. 1,50 M.
Falk, Gerold u. Rother: Lebensvoller Geschichtsunterricht. I. Heft. Die Germanen. Ansbach, Seybold. 1,80 M.
Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig, Teubner. Jeder Band geb. 1,25 M.
Braasch, A. H.: Die religiösen Strömungen der Gegenwart. 2. Aufl.
Ziegler, Th.: Allgemeine Pädagogik. 3. Aufl.
Brammer: Handreichung zum Katechismusunterricht in der Volksschule. Hannover, C. Meyer. 1,20 (1,50) M.
Heinrichs u. Pfusch: Frisch gesungen. Ebd. Geb. 3 M.
Frisch: Lesebuch für Soldaten und solche, die es werden wollen. Leipzig, Scheffer. Geb. 1 M.
Grützmacher: Nietzsche. Leipzig, Deichert. 3,80 (4,80) M.
Schiller, mein Begleiter: Lieblingsstellen aus seinen Gedichten und Dramen. Köln, Tonger. Geb. 1 M.
Reichenbach: Revanche! Leipzig, Dieterich. 1,20 M.
Frey: Physikal. Arbeitsunterricht. Leipzig, Wunderlich. 2 (2,50) M.
Thrändorf, E., Prof. Dr.: Alte und mittelalterliche Kirchengeschichte. Dresden-Blasewitz, Bleyl u. Kämmerer. 1,60 (2) M.
Für Gottes Wort und Luthers Lehr! Biblische Volksbücher. Hrsg. von Lic. Dr. Joh. Rump. Gütersloh, C. Bertelsmann.
Bensow, Oskar, Lic.: Die Bibel — das Wort Gottes. 0,60 M.
Breest, Ernst, Lic.: Die Bibelversorgung Deutschlands. 0,80 M.
Boehmer, Lic. Dr.: Heilige Stätten im Lande der Bibel. 1,20 M.
Eberhard, Past.: Einst und jetzt im Heiligen Lande. 0,80 M.
Dantes göttliche Komödie. Eine Auslegung von Else Hasse. Kempten, Kösel. 5,40 (7,40) M.
Theuermeister: Unser Körperhaus. Leipzig, Scheffer. 1,80 M.
Berthold, Otto: Die Sage von Doktor Heinrich Faust. 3. Aufl. Ebenda. Geb. 3 M.
Beth, Karl: Der Entwicklungsgedanke und das Christentum. Groß-Lichterfelde, Runge. 3,75 (4,75) M.
Reiniger, Max: Freie Aufsätze für die Volksschule. Langensalza, Beltz. 2 M.
Lehrgänge und Lehrproben. Herausg. von Fries und Menge. Generalregister zu Heft 1—100. Halle, Waisenhaus. 3 M.
Taute, Dr.: Schiller in Leipzig. Ein Kinderhuldigungsspiel.
Hoffmann: Frau Adolf, Mutter. Hamburg, Rauhes Haus. Geb. 3 M.
Pontoppidan, Morten: Kraft und Freude. Basel, Finckh. Kart. 1,80 M., geb. 2,80 M.
Friz: Dr. Barnardo. 2. Aufl. Ebd. 3,20 (4) M.
Hühn: Einführung in die bibl. Bücher. Altes Test. I. (Hexateuch). Tübingen, Mohr. 80 Pfg.
Fritschi, Schremmer u. Holzinger: Biblisches Lesebuch. Ebd. Geb. 1,80 M.
Werner, Otto: Kraft und Stoff. Bewußtsein und Leben. Stuttgart, Kielmann. 2,40 M.
Walser, Adolf: Sturmglocken! München, Max Engel, Komm.-Verlag. 30 Pfg.
Geyer, Albert: Sagen und histor. Erzählungen in schulgemäßer Behandlung. Frankfurt, Kesselring. 3,50 (4,20) M.
Pätzold, W.: Lehrbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. I. Teil. Ebd. 3 (3,80) M.
Moszeik: Aus der Gedankenwelt einer Arbeiterfrau. Groß-Lichterfelde, Runge. 2 (2,75) M.
Kühl, Ernst, D.: Erläuterung der paulinischen Briefe. II. Bd. Die jüngeren Briefe des Paulus. Ebd. 4 (5,50) M.

Inhalt des 53. Bandes.

Seite

Achinger, Zum neuen Jahre . . . 3
Franke, Religionsunterricht auf bekenntnistreuer oder bekenntnisfreier Grundlage? 7
Brinkmann, Kreuzigung, Kreuz und Kruzifix 23. 59
A., Zur Besoldungsvorlage . . . 30
Bockemühl, Zur Praxis des naturgeschichtlichen Unterrichts . . . 36
Von der Einweihung des Seminars in Gummersbach 38
Zeitgeschichtliches aus Zahns gesammelten Schriften 1. 2. 40
Rundschau . 42. 85. 137. 176 215. 262. 299. 345. 395. 438. 480. 518
Foltz, Die Gewöhnung . . . 49. 93
Bockemühl, Selbsttätigkeit im naturgeschichtlichen Unterricht . . . 73
A., Dienstanweisung für Rektoren . 78
Schmell, Weihnachtskonferenz des „Vereins evangelischer Lehrer u. Schulfreunde" in Unna 82
Protsch, Zur Frage der Lehrerbildung 106. 165
Achinger, Dörpfeld und das Evangelische Schulblatt im Lichte der Geschichtsklitterung 119. 141
Rheinen, Die 48. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik 131
Schmell, Eine bedeutf. Jubiläumsfeier 171
Weber, Zu Stöckers Tod 174
Wendt, Pädagogische Distichen . . 185
Gräfe, Die deutschen evang. Schulen in Östreich und der Lutherverein . 188
Bernhardt, Das kleine Einmaleins . 200
Bockemühl, Der literarische Verein an der Meisenburg 207
A., Schwerhörigkeit und Begabung . 211
Schmell, Die Schundliteratur, eine Verbrechensursache, u. ihre Bekämpfung 212
—, Der Lehrer als Künstler . . . 214
Achinger, Von der christlichen Duldsamkeit 225
v. Rohden, Apologetische Fragen. 4. 234. 269
Möhn, Typische Neuerscheinungen, auf dem Gebiete der schulgemäßen Betrachtung lyrischer Dichtungen . . 244
Schmell, Von der Hauptversammlung des „Vereins evang. Lehrer und Schulfreunde" in Düsseldorf . . 253
Achinger, Noch einmal eine „historische Beleuchtung" 257

Seite

Greef, Zum abschließenden Rechenunterricht auf der Oberstufe . . 282
Schmell, Der XVI. Deutsche Evang. Schulkongreß in Elberfeld . . . 291
—, „Die weibliche Eigenart" . . . 297
Achinger, Vom Unglauben 309
Lambeck, Über die Einrichtung eines Hülfsbuches für den vaterländischen Geschichtsunterricht 320
Schlüter, Joh. Calvin u. die Schule 334
Franke, Verein für wissenschaftliche Pädagogik 340
Becker u. Dambeck, Dörpfeld u. das Klassenlehrergehalt 345
Ibach, Kirche u. Schule hinsichtlich ihrer gegenseitig. Rechte u. Pflichten 357. 405
Achinger, Vom Kinderglauben 367. 418
Thönes, C. Peter Mörchen 377
Dr. Berdig, Das Resultat der ersten Schulvisitation im Kurfürstentum Sachsen 381
A., Der zweite Ausbau des Seminars 389
A., Schlagworte 391
—, Jugendliche vor dem Richter . . 393
Rheinen, Die 49. Hauptversammlung des „Vereins für Herbartische Pädagogik" 394
Beckmann, Schulaufsicht und Schulleitung 428
—, Die Wissenschaft vom Leben . . 435
Dr. v. Rohden, Apologetische Fragen 5. Der Entwicklungsgedanke und das Christentum 445
F., Das Verhältnis der pädagogischen Theorie und Praxis zur Behandlung der Verfehlungen von Kindern und Jugendlichen 467
A., Über Schülervorstellungen . . 471
A., Erfahrungen mit der Koëdukation 474
—, Auszug aus dem Protokoll der Mörser Kreissynode 1847 . . . 476
—, Hans Thoma, seine Jugend- und Volkskunst 478
Dr. Kirchner, Die beiden Hauptlieder Nikolais 489
Schmell, Eine bedeutsame Kundgebung f. d. christlichen Religionsunterricht 496
Kessel, Vom religionswissenschaftlichen Ferienkursus in Bonn 501
Bielefeld, Westd. Leser-Missionsbund 510
Klempt, Eine neue Erdkunde . . . 512
—, Aufruf 517

Im 53. Bande besprochene Bücher.

1. Pädagogik.

Seite

Achenbach, Zur Theorie und Praxis des darstellenden Unterrichts . . 46
Diesterweg, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer 306
Kahle, Grundzüge der Pädagogik . 308
Kühnel, Moderner Anschauungsunt. 524
Lhotzky, Vater und Sohn 402
Loos, Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde 307
Otto, Kindesmundart 485
Vögel, Didaktik und Wirklichkeit . . 306
Trautermann, Mein Anschauungsunterricht 524
Troll, Das erste Schuljahr . . . 524

2. Philosophie und Psychologie.

Apel, Kommentar zu Kants Prolegomena 400
Beetz, Einführung in die moderne Psychologie 401
Heim, Das Weltbild der Zukunft . 398
Hohmann, Pädag. Psychologie . . 307
Laßwitz, Seelen und Ziele 399
Paulsen, Philosophia militans . . 399
Payot, Erziehung des Willens . . 486
Reinke, Naturwissenschaft u. Religion 88
Siebert, Kurzer Abriß der Geschichte der Philosophie 400
Stölzle, K. E. von Baer u. s. Weltansch. 88
Witasek, Grundlinien der Psychologie 402

3. Religion.

Bollinger, Der Weg zu Gott . . . 218
Hofmann, Die deutsche Kultur . . 352
Kalb, Kirchen u. Sekten der Gegenw. 351
Külpe, Der christliche Glaube für die Menschen der Gegenwart . . . 218
Loofs, Akademische Predigten . . . 219
Müller, Ums Erbe der Väter . . . 527
Röttger, Kind und Gottesidee . . 527
Schreiber, Die religöse Erziehung des Menschen 525
—, Der Kinderglaube 526
Walther, Der Menschensohn . . . 218

4. Deutsch.

Bargmann, Anleitung z. Aufsatzbilden 181
Bartsch, Diktatstoffe 183
Brehm, Übungsbuch f. d. Deutschunt. 184
Buttler-Elberberg, Schiller-Denkwürdigkeiten 181
Dorenwell, Der deutsche Aufs. 2. Teil 182
Grupe und Pfaue, Präpar. für den Deutschunterricht 180
Hähnel, Patzig, Oßwald, Deutsche Sprachschule 184
Hoffmann, Deutsche Sprachlehre . . 183
Kasemann, Hygiene der Sprechstimme 306
Kehr-Limbach, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahr . . 525
Kleinschmidt, Rechtschreibübungen . 183
Krause, Der freie Aufsatz in den Unterklassen 182
Lange, Wider die Wortbildtheorie . 183
—, Übungsschule zur Erlernung der Rechtschreibung 183
Linde, Die Muttersprache im Elementarunterricht 524
Lomberg, Präparationen zu deutschen Gedichten 3. Heft 180
—, Auswahl neuerer Gedichte . . 181
Lüttge, Der stilist. Anschauungsunterr. 181
—. Beiträge zur Theorie u. Praxis des Deutschunterrichts 181
—, Die mündliche Sprachpflege . . 304
—, Der stilist. Anschauungsunterricht 304
—, Die Praxis des Rechtschreibunt. 304
Missolet, Kleine deutsche Sprachlehre 183
Möller, Präparationen für den grammatischen Unterricht 183
Nadler, Lektionen u. Lektionsentwürfe 180
Naumann, Theoretisch-praktische Anleitung zur Besprechung und Abfassung deutscher Aufsätze . . . 182
Nothing, Gedanken über das Lied von der Glocke 487
Reichel, Entwurf einer neuen Betonungslehre 304
Rübenkamp, Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung . . . 183
Sahr, Das deutsche Volkslied . . 181
Stern, Der Zitterlaut R. 305
Stoffel, Schillers Wallenstein . . . 181
—, Der Aufsatz in der Volks- und Mittelschule 182
Strakerjahn, Der erste Sprachunterricht bei Geistesschwachen 305
Weigand, Deutsches Wörterbuch . 217
Wilke, Sprachhefte 184
Zeller, Deutsche Sprache und deutsches Leben 305

5. Literatur (Jugendschriften).

Engel, Goethe, Der Mann und sein Werk 522
Epstein, Wilhelm II. 46
Fischer, Schatzgräber 522
Goethe, Hermann u. Dorothea . . 181
Lessing, Werke 403
Mader, Der König der unnahbaren Berge 522
Schiller, Werke 523
Schneeflocken 521
Tanner, Von Königskindern u. andere Märchen 522

6. Naturwissenschaften.

Seite

Bode u. Oeding, Naturgeschichte und Naturlehre 89
Conrad, Präpar. f. d. Physikunterricht 92
Dennert, Biolog. Notizen 90
Engleder, Wandtafeln für den naturgeschichtlichen Unterricht 92
Floericke, Vögel des deutsch. Waldes 91
Francé Streifzüge im Wassertropfen 92
Gleisberg, Morphologie, Biologie, Systematik 89
Junge, Dorfteich 91
—, Schmeils wissenschaftl. Beleuchtung 91
Klein, Allgem. Witterungskunde . . 91
Köthner, Aus der Chemie des Ungreifbaren 92
Lentz u. Fritz, Chemie in d. Volksschule 92
Niemann u. Wurthe, Präparationen für den naturgesch. Unterricht . . 91
Schoenichen, Aus der Wiege d. Lebens 92
Stempel, Schulgarten 90
Taschenberg, Insekten 90
—, Kosmos, Handweiser für Naturfr. 91

7. Gesang.

Bartmuß, 3 kleine Motetten . . . 442
Battke, Jugendgesang 441
Baumert, Schulgesänge 443
Bösche und Linnartz, Auswahl von Volksliedern 443
Bünte, Chorliederbuch 441
—, 6 dreistimmige Lieder 441
—, Zweistimmige Chorgesänge . . 441
Cebrian, 51 Choräle 442
Erk, Deutscher Liederschatz 442
Erk u. Greef, Sängerhain, ... 442
Friedrich u. Brauer, Liederbuch für gehob. Schulen 440
Göze u. Ruseler, Deutsches Liederbuch 442
Hofmann, Für Feste und Fahrten . 444
Hampp, Liederb. f. Volks- u. Mittelsch. 441
Jütting u. Billig, Liederbücher . . 443
Knape, 32 neue Schullieder . . . 443
Meinhardt, Schulliederbuch . . . 443
—, Präparationen zum Gesangunterr. 443
Meister, Volksschulliederschatz . . . 443
Pfannschmidt, 42 Choräle und geistl. Lieder 442
Reinecke, 15 dreistimmige Kinderlieder 444
Schaab, Bartmuß u. Seitz, Sangesblüten 441
Schleisiek, Liederkranz 441
Schmidt, Deutscher Sängerhain . . 442
Sering, 173 der besten deutsch. Volkslieder 443
Steinhäuser, 112 volkstüml. Chorlieder 441
Trenkner, 10 Kinderlieder 443
Türke, Deutsches Liederbuch für Volks- und Mittelschulen 442
Wolfgardt, Chorbuch f. höh. Lehranst. 442

Seite

Zuschneid, Neuer Liederhort 442
—, Monatsschrift für Schulgesang . 444
—, Die Stimme, ... 444

8. Fortbildungsschule.

Grundscheid, Vaterl. Handels- und Verkehrsgeographie 266
Heinemann u. Schreyer, Rechenbuch für kaufm. Fortbildungsschulen . 266
Hesse u. Breternitz, Einführung in die Praxis der kaufm. Korrespondenz 267
Kley, Der Bäcker 267
Rosenkranz, Der Bäcker 267
—, Der Fleischer 267
Wenzel, Rechenbuch für kaufm. Fortbildungsschulen 266

9. Verschiedenes.

Bader, Augentäuschungen 219
Böttcher u. Kunath, Lehrgang für das Mädchenturnen 484
v. Bremen, Das Lehrerbesoldungsgesetz 527
Busch, Reigenspiele und Reigen für Mädchenschulen 484
—, Die Spiele in der Mädchenschule 484
Eichler, Stoffe f. d. Anschauungsunterr. 218
v. Gebhardt, Ein Hochzeitsblatt . . 402
—, Totengedächtnisblat 402
Goehlu. Brethfeld, Ausschneidearbeiten 522
Grapheion, Martin Hugo Lange . . 350
Gruber, Zeitiges und Streitiges . . 483
Grünweller, Friedrich Zillessen . . 303
Händler, Lehrbuch f. d. Schreibunter. 528
v. Helldorf, Auf eigenen Füßen . . 483
Johnson, Was willst du wissen? . . 522
Lederbogen, Theorie und Praxis des Turnunterrichts 484
Mueller, Hefte z. Frauenfrage, 1. 2. 483
—, Handbuch „ „ „ . . . 484
Neuhaus, Bekämpfung der Nervosität 403
v. Oertzen, Von Wichern bis Posadowsky 351
Petersilie, Preuß. Städteordnung . 403
Porsche, Das erste Turnjahr der Mädchen 484
Putlitz, Frauenherzen 484
v. d. Steinen, Gesundheit und Sittlichkeit 403
Thoma, Kunstgabe 402
Uhde, Jugendblatt 402
—, Kunstgabe 402
Vianden, Einrichtung und Lehrplan der Kochschule 485
Wichern, Unsre Lieder 351
—, Bausteine zum Ausbau des evgl. Gemeindelebens 350
—, Die Wichernfeier 351
—, Frauenkalender 1909 481
—, Lutherdenkmal in Worms . . . 528
—, Deutsche Eichen 522

Für die Schriftleitung verantwortlich: Mittelschull. C. Achinger in Elberfeld-Hahnerberg.